

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques enseignantes efficaces favorisant un climat de classe propice à l'apprentissage en  
contexte d'intégration d'élèves en difficulté et en trouble de comportement en classe  
ordinaire au primaire

Par

Andréanne Gadbois

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maitre en éducation (M. Éd.)  
Maitrise en adaptation scolaire et sociale

Décembre 2017

© Andréanne Gadbois, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques enseignantes efficaces favorisant un climat de classe propice à l'apprentissage en  
contexte d'intégration d'élèves en difficulté et en trouble de comportement en classe  
ordinaire au primaire

Andréanne Gadbois

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Anne Lessard

Directrice de recherche

Marie-France Nadeau

Autre membre du jury

Essai accepté le 18 décembre 2017

## SOMMAIRE

L'intégration scolaire est un modèle de scolarisation dans lequel les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) ne sont pas systématiquement scolarisés dans une école spéciale avec d'autres EHDA, mais dans le même environnement que tous les autres élèves de leur âge, soit une classe ou une école ordinaire dans leur quartier (Gouvernement du Québec, 1999). En 1999, le Ministère de l'Éducation a publié un plan d'action qui a comme objectif de favoriser l'intégration en classe ordinaire à temps plein des EHDA. Parmi eux, les élèves en difficulté et en trouble de comportement (EDTC) sont considérés comme les plus difficiles à intégrer à cause de leurs comportements perturbateurs qui entravent leurs apprentissages et empêchent parfois l'enseignant d'enseigner, ce qui peut avoir des répercussions sur l'apprentissage des autres élèves de la classe (Gouvernement du Québec, 2015). Alors que l'intégration en classe ordinaire est considérée comme un facteur de protection pour les EDTC (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014), car elle favorise leur développement social et scolaire (Katz et Miranda, 2002*a*, 2002*b*) et diminue leur taux de décrochage (Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999), cette même intégration a un potentiel nuisible pour les pairs. En effet, puisque le climat de classe a un impact important sur le rendement scolaire des élèves (Bennacer, 2000, 2005; Filiault et Fortin, 2011), si l'élève intégré le perturbe, il est probable que l'intégration ait des conséquences néfastes sur le rendement scolaire de ses pairs (Brown, 1982) qui subiraient alors des répercussions négatives de l'intégration. Un consensus scientifique existe sur le fait que l'enseignant influence directement le climat de classe par ses pratiques et interventions (Hamre et Pianta, 2005) et que le climat de classe influence directement l'apprentissage des élèves (Cadima, Leal et Burchinal, 2010; Filiault et Fortin, 2011), le rendement scolaire (Filiault et Fortin, 2011; Muijs et Reynold, 2003) et la réussite de l'intégration d'EDTC en classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Bernard, 2000). De cette façon, pour éviter des conséquences négatives sur les pairs, il semble important de se questionner sur les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire.

Or, même si les enseignants sont les acteurs principaux de la mise en œuvre de l'intégration, il est difficile d'accéder à des études décrivant clairement des pratiques efficaces qu'ils devraient adopter dans leur classe pour favoriser un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC. L'absence de pratiques claires et efficaces dans notre contexte souligne une lacune importante des connaissances. Pourtant, l'utilisation de telles pratiques permettrait de diminuer la probabilité que l'élève inclus ait un impact négatif sur climat de classe et sur le rendement des pairs, ce qui aurait pour effet de rassurer les intervenants et les parents (Bennacer, 2000, 2005) et d'augmenter la probabilité de réussite de l'intégration, ce qui favoriserait le développement de l'EDTC (Katz et Mirenda, 2002*a*, 2002*b*).

L'objectif général de cet essai est donc de déterminer quelles sont les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent ou qui sont susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons établi deux objectifs spécifiques. Le premier objectif spécifique est de recenser les pratiques enseignantes efficaces favorisant un climat de classe propice aux apprentissages en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Le deuxième objectif spécifique vise à déterminer quelles sont les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser un climat de classe propice aux apprentissages en déterminant les pratiques efficaces à la fois pour favoriser l'intégration d'EDTC en classe ordinaire et pour établir un climat de classe propice aux apprentissages au primaire.

Pour atteindre ces objectifs, une recension systématique est effectuée dans plusieurs bases de données à l'aide de la même phrase de recension. En appliquant sept critères d'exclusion, les études pertinentes sont sélectionnées et lues en entier. Il s'agit de celles qui respectent les six premiers critères. Sur un total de 1095 résultats, 49 documents sont sélectionnés après l'application des critères, mais 19 n'ont pas pu être obtenus. Ainsi, 30 documents font partie de la présente étude.

Par la suite, les données sont analysées dans le but de déterminer les pratiques à utiliser pour atteindre l'objectif général de recherche. La première étape d'analyse des données est donc de classer toutes les pratiques recensées en trois catégories distinctes: les pratiques rejetées, les pratiques prometteuses et les pratiques efficaces. Pour ce faire, un jugement critique de l'étude est émis notamment quant à la qualité, l'efficacité des pratiques, la possibilité de généraliser les résultats à notre population cible et la présence de biais. Uniquement les pratiques classées prometteuses ou efficaces sont utilisées.

Les pratiques recensées respectant les sept critères d'inclusion et étant classées comme efficaces ou prometteuses seraient utilisées pour déterminer les pratiques efficaces qui favorisent un climat de classe harmonieux lors de l'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire (objectif spécifique un). Cependant, aucune étude ne respecte les sept critères, ce qui signifie qu'aucune des pratiques recensées n'a fait l'objet d'une vérification scientifique concernant son impact sur le climat de classe en contexte d'intégration d'EDTC et démontre l'impossibilité d'atteindre le premier objectif dû à l'absence d'études.

Les pratiques qui respectent les six premiers critères et qui sont classées comme efficaces ou prometteuses sont utilisées pour atteindre l'objectif spécifique deux. Pour ce faire, une deuxième étape d'analyse est nécessaire où les pratiques recensées sont regroupées selon les dimensions de l'outil CLASS (Pianta, La Paro et Hamre, 2008b) qui porte sur des comportements précis des enseignants qui influencent le climat de classe. Ainsi, il est possible de déterminer les pratiques enseignantes qui sont à la fois efficaces ou prometteuses pour favoriser l'intégration d'EDTC en classe ordinaire et qui favorisent l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages au primaire. Les pratiques qui correspondent aux deux critères deviennent une pratique susceptible de favoriser un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC au primaire.

Globalement, 20 pratiques enseignantes qualifiées d'efficaces ou de prometteuses sont susceptibles d'influencer le climat de classe dans notre contexte. Cependant, seulement cinq pratiques peuvent être employées par l'enseignant seul dix demandent une formation

spécifique et que cinq nécessitent l'intervention d'un autre intervenant à court terme. Il est à noter que l'accessibilité et le peu d'études réalisées sur le sujet réduisent considérablement le nombre de pratiques efficaces pouvant être retenues ou considérées.

Sommes toutes, la recension souligne l'importance de promouvoir et d'accélérer la recherche sur les pratiques efficaces en contexte d'intégration d'EDTC et d'augmenter l'accessibilité aux études réalisées, car le manque d'études disponibles à ce sujet est flagrant. Concrètement, ce qui ressort de cette recherche est l'importance de l'accessibilité à la formation et de la présence des professionnels et de l'équipe-école pour favoriser l'utilisation de pratiques enseignantes efficaces dans notre contexte. En effet, il faut conclure que les pratiques qu'un enseignant peut utiliser seul et sans aide extérieure ou formations additionnelles sont limitées, sans être inexistantes, mais qu'un peu d'aides dans une classe permet d'améliorer grandement l'intégration des EDTC, ce qui favorise un climat de classe propice aux apprentissages pour tous les élèves.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SOMMAIRE .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>INTRODUCTION.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....</b>  | <b>15</b> |
| 1. LE CONTEXTE DU PROBLÈME DE RECHERCHE .....  | 15        |
| 2. LA PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....  | 16        |
| 2.1 Les obstacles liés à l'intégration d'élèves en difficulté ou en trouble de comportement en classe ordinaire au Québec .....          | 18        |
| 3. LA PRÉSENTATION DE LA RECENSION DES ÉCRITS EN LIEN AVEC LA PROBLÉMATIQUE.....   | 19        |
| 3.1 Les effets de l'intégration scolaire en classe ordinaire pour les élèves en difficulté ou en trouble de comportement .....           | 19        |
| 3.2 Les effets de l'intégration scolaire sur le rendement scolaire des pairs de l'élève en difficulté ou en trouble de comportement..... | 21        |
| 3.3 Les facteurs influençant la qualité de l'intégration d'EHDAA et d'élèves en difficulté ou en trouble de comportement .....           | 24        |
| 4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....   | 29        |
| <b>DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE CONCEPTUEL .....</b>   | <b>31</b> |
| 1. LES CONCEPTS, CADRES, MODÈLES ET APPROCHES UTILISÉS .....   | 31        |
| 1.1 Les élèves en difficulté et en trouble de comportement.....  | 31        |
| 1.2 L'intégration scolaire.....  | 34        |
| 1.3 La réussite de l'intégration scolaire des EDTC.....  | 37        |
| 1.4 Les pratiques enseignantes efficaces.....  | 38        |
| 1.5 Le climat de classe .....  | 39        |
| 1.6 Comprendre les interactions sociales par l'outil CLASS .....   | 43        |
| 1.6.1 L'outil CLASS: le soutien émotionnel.....  | 45        |
| 1.6.2 L'outil CLASS: l'organisation de la classe .....   | 48        |
| 1.6.3 L'outil CLASS: le soutien pédagogique .....  | 51        |
| 2. LA PRÉSENTATION DES OBJECTIFS GÉNÉRAL ET SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....  | 54        |
| <b>TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE .....</b>  | <b>55</b> |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 1.    | LE DEVIS DE RECHERCHE.....  | 55         |
| 2.    | LA MÉTHODOLOGIE DE RECENSION .....  | 55         |
| 2.1   | La question de recension .....  | 56         |
| 2.2   | Les mots clés utilisés et la phrase de recension .....  | 56         |
| 2.3   | Les bases de données utilisées .....  | 57         |
| 2.4   | Les critères d'inclusion et d'exclusion .....   | 57         |
| 2.4.1 | Les critères d'inclusion .....  | 58         |
| 2.4.2 | Les critères d'exclusion.....   | 60         |
| 2.5   | Le processus de sélection des articles .....  | 61         |
| 3.    | L'ANALYSE DES DONNÉES.....  | 61         |
| 3.1   | La classification des pratiques sélectionnées en trois catégories: les pratiques rejetées, les pratiques prometteuses et les pratiques efficaces .....            | 62         |
| 3.2   | Le regroupement selon les catégories de Pianta <i>et al.</i> (2008 <i>b</i> ) pour les pratiques n'ayant respecté que les six premiers critères d'inclusion ..... | 64         |
|       | <b>QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....</b>  | <b>65</b>  |
| 1.    | LE NOMBRE DE DOCUMENTS RECENSÉS.....  | 65         |
| 2.    | LA CLASSIFICATION DES ÉTUDES .....  | 66         |
| 2.1   | Le soutien émotionnel .....   | 68         |
| 2.1.1 | Les pratiques rejetées .....  | 70         |
| 2.1.2 | Les pratiques prometteuses .....  | 73         |
| 2.1.3 | Les pratiques efficaces.....  | 78         |
| 2.2   | L'organisation de la classe .....   | 81         |
| 2.2.1 | Les pratiques rejetées .....  | 83         |
| 2.2.2 | Les pratiques prometteuses .....  | 85         |
| 2.2.3 | Les pratiques efficaces.....  | 90         |
| 2.3   | Le soutien pédagogique.....   | 93         |
| 2.3.1 | La pratique rejetée.....  | 94         |
| 2.3.2 | Les pratiques prometteuses .....  | 94         |
| 2.3.3 | La pratique efficace .....  | 96         |
|       | <b>CINQUIÈME CHAPITRE - LA DISCUSSION .....</b>   | <b>98</b>  |
| 1.    | LES LIMITES DE L'ESSAI .....  | 103        |
|       | <b>CONCLUSION .....</b>   | <b>106</b> |
|       | <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>   | <b>110</b> |
|       | <b>ANNEXE A- TABLEAU SYNTHÈSE DES INFORMATIONS IMPORTANTES DES ÉTUDES RECENSÉES .....</b>   | <b>124</b> |



## **LISTE DES TABLEAUX**

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 - Résultats de la recension.....   | 64 |
| Tableau 2 - Statut des pratiques recensées dans le domaine du soutien émotionnel .....       | 68 |
| Tableau 3 - Statut des pratiques recensées dans le domaine de l'organisation de la classe .. | 81 |
| Tableau 4 - Statut des pratiques recensées dans le domaine du soutien pédagogique.....       | 92 |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

|       |  |
|-------|--|
| ASB   | <i>Anti-social Behavior</i> (Trouble de comportement antisocial)             |
| ATS   | <i>Active Teacher Support</i> (Enseignant qui fournit un support actif)      |
| BSP   | <i>Behavior-specific praise</i> (Encouragement visant un comportement ciblé) |
| CLASS | <i>Classroom Assessment Scoring System</i>                                   |
| CSE   | Conseil supérieur de l'Éducation   |
| EBD   | <i>Emotional or Behavioral Disorder</i> (Trouble émotif ou du comportement)  |
| EDTC  | Élèves en difficulté et en trouble de comportement                           |
| EHDA  | Élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage           |
| ETS   | Enseignant qui fournit un support psychoéducatif                             |
| SEN   | <i>Special Educational Need</i> (Adaptation scolaire)                        |
| TDAH  | Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité                         |

## REMERCIEMENTS

Merci à Anne, ma directrice de recherche, pour tout le soutien et les réponses qu'elle a su m'apporter.

Merci à mon mari qui m'a soutenue et encouragée tout au long de mon projet.

Merci à mamie Myriam, grand-mère Marthe et ma tante Luce d'avoir gardé ma princesse pour que je puisse terminer et remettre cet essai.

Merci à ma Juliette d'être une merveilleuse enfant.

Cet essai a été un travail d'équipe, même s'il n'y a qu'un nom d'inscrit!

## INTRODUCTION

En 1999, le Ministère de l'Éducation publie un premier plan d'action en matière d'intégration scolaire intitulé *Une école adaptée à tous ses élèves*. L'intégration scolaire est un modèle de scolarisation dans lequel les EHDAA ne sont pas systématiquement scolarisés dans une école spéciale avec d'autres EHDAA, mais préférablement dans le même environnement que tous les autres élèves de leur âge, soit une classe ou une école ordinaire dans leur quartier (Gouvernement du Québec, 1999). L'intégration peut être totale, lorsque l'élève est inclus à temps plein ou partielle lorsque l'élève a des contacts avec les élèves réguliers à certains moments seulement. Le plan d'action avait entre autres pour but de favoriser l'intégration en classe ordinaire à temps plein des EHDAA à l'aide de ressources supplémentaires. Dès lors, le phénomène d'intégration en classe ordinaire s'accélère.

Parmi les élèves en difficulté d'adaptation intégrés, on retrouve les élèves en difficulté et les élèves en trouble de comportement. En milieu scolaire, on distingue les deux par la fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés (Gouvernement du Québec, 2015). Les difficultés ou problèmes de comportement sont généralement temporaires et liés à un contexte ou un environnement particulier, tandis que le trouble de comportement est lié à un déficit important de la capacité d'adaptation, qui se manifeste dans plusieurs environnements (scolaire, social ou familial) et nuit au développement de l'élève et à celui de ses pairs (*Ibid*; Lacroix et Potvin, s.d.).

L'intégration scolaire d'EDTC est source de stress et d'anxiété pour plusieurs enseignants (Hastings et Brown, 2002; Jeffrey et Sun, 2006), particulièrement à cause des comportements agressifs et perturbateurs des élèves perçus comme étant les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000*a*, 2000*b*; Helfin et Bullock, 1999). Pour cette raison, l'intégration est parfois jugée inappropriée par les intervenants scolaires (Heath, Petrakos, Finn, Karagiannakis, McLean-Heywood, et Rousseau, 2004; Reicher, 2010; Visser et Stokes, 2003) de peur qu'elle nuise aux processus d'apprentissage de

l'ensemble des élèves de la classe (Leatherman, 2007), notamment par la perturbation du climat de classe (Brown, 1982).

Le climat de classe est la perception subjective qu'entretiennent les élèves d'une série de caractéristiques générales stables reliées aux interactions sociales dans le groupe (Gadbois, 1974 dans Filiault et Fortin, 2011). Selon Moos (1974, 1979), le climat de classe se divise en trois dimensions. Il y a d'abord la dimension relationnelle qui concerne les variables affectives des relations en classe. Ensuite vient la dimension du maintien et changement du système de la classe qui porte sur les règlements de la classe et les innovations pédagogiques utilisées. Finalement, la dernière dimension est celle des buts-orientés et concerne les fonctions spécifiques à l'environnement de la classe (Moos, 1979). Chacun de ces domaines se subdivise en dimensions qui indiquent les caractéristiques du milieu qui sont évaluées. C'est en fonction de ces caractéristiques que la perception du climat de classe varie. Selon Hamre et Pianta (2005), plus grand est le soutien émotionnel et pédagogique offert par l'enseignant, plus la réussite scolaire de l'élève est grande. Plusieurs études confirment le lien entre le climat de classe et le rendement scolaire (Bennacer, 2000, 2005; Cadima *et al.*, 2010). Pour Filiault et Fortin (2011): « il semble évident qu'un climat de classe de meilleure qualité a un impact important [...] sur le rendement scolaire des élèves [...]. Ainsi, optimiser le climat de classe serait bénéfique pour le rendement scolaire des élèves. » (p.17) Puisque le climat de classe a un impact important sur le rendement scolaire des élèves (Bennacer, 2000, 2005; Filiault et Fortin, 2011), si l'élève intégré l'influence négativement, il est probable que l'intégration ait des conséquences néfastes sur le rendement scolaire de ses pairs (Brown, 1982) qui subiraient alors des répercussions négatives de l'intégration.

En contrepartie, l'intégration en classe ordinaire des EDTC est considérée comme un facteur de protection pour ces élèves (Desbiens *et al.*, 2014). En effet, les résultats de recherche convergent et démontrent que l'intégration d'EDTC influence positivement leur développement social (Katz et Mirenda, 2002*b*; Visser, Kunnen, Van Geert, 2010). Le contexte d'intégration en classe ordinaire contribue à amenuiser les difficultés de

comportement des EDTC (Katz et Mirenda 2002*b*; Rousseau, 2010; Visser *et al.*, 2010) et a un impact bénéfique sur leur réussite scolaire et le taux de décrochage de cette clientèle particulière (Dumas *et al.*, 1999).

Pour favoriser la réussite de l'intégration scolaire, la formation du personnel scolaire est une condition essentielle (Rousseau et Prud'homme, 2010), spécialement pour les élèves en difficulté de comportement, puisque sans intervention efficace les problèmes de comportement mineurs s'exacerbent (Patterson, Kupersmidt et Vaden, 1992). Pourtant, la formation initiale des enseignants ne leur permettrait pas d'apprendre à gérer efficacement les comportements difficiles en classe (Begeny et Martens, 2006; Jeffrey et Sun, 2006; Rosenberg, Sindelar et Hardman, 2004). Des enseignants mieux formés créent de meilleurs climats de classe pour l'ensemble des élèves (Sawka, McCurdy et Mannella, 2002), c'est pourquoi la formation continue est une avenue intéressante (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005).

Ainsi, il est important de connaître et de promouvoir les pratiques efficaces qui favorisent l'établissement d'un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC, non seulement pour les élèves intégrés eux-mêmes, mais pour leurs pairs également. Pourtant, les résultats probants des recherches qui permettraient aux praticiens de diminuer le risque d'effets négatifs pour les pairs n'atteignent pas toujours les enseignants au régulier qui intègrent ce type d'élève (Jeffrey et Sun, 2006). Ils se sentent souvent démunis, car ils s'estiment mal informés et mal outillés pour réaliser l'intégration (Gaudreau, 2011). En identifiant clairement les pratiques enseignantes efficaces, les enseignants du Québec pourraient améliorer leur pratique reliée à l'intégration d'EDTC en ciblant les améliorations les plus efficaces à réaliser pour favoriser un climat de classe harmonieux lors de l'intégration d'EDTC. Ainsi, l'utilisation de pratiques efficaces diminuerait la probabilité que l'élève inclus ait un impact négatif sur climat de classe (Bennacer, 2000, 2005) et par conséquent sur le rendement des pairs, ce qui aurait pour effet de rassurer les intervenants et les parents.

Dans le premier chapitre du présent document s'intitulant la problématique, le contexte du problème de recherche est d'abord abordé sous l'angle des transformations dues à la politique de l'intégration scolaire au Québec de 1999. Par la suite, les problèmes rencontrés dans la pratique professionnelle à la suite de ces politiques sont mis en lien avec ce contexte. Le problème général de recherche est donc présenté d'une perspective interne du milieu scolaire et appuyé par une recension des écrits qui permet d'approfondir la réflexion et d'exposer l'importance de se pencher sur cette problématique. Le premier chapitre se termine par la présentation de la question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, les concepts clés du cadre de référence sont présentés. Les concepts abordés sont: les élèves en difficulté et en trouble de comportement, l'intégration scolaire, favoriser la réussite de l'intégration scolaire, les pratiques enseignantes efficaces, le climat de classe et l'outil *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta *et al.*, 2008b). De la présentation de ces concepts découlent les objectifs généraux et spécifiques de recherche en lien avec la question générale de recherche.

Dans le troisième chapitre apparaît la méthodologie de recension prévue pour atteindre les objectifs spécifiques de recherche. Il est question du devis de recherche utilisé et du processus de sélection des articles notamment de la phrase de recension, des critères d'inclusion et d'exclusion puis des étapes d'analyse des données. Chaque étape est expliquée et justifiée.

Le quatrième chapitre expose les résultats classés selon leur domaine d'appartenance dans l'outil CLASS et leur statut dans l'essai. Le cinquième chapitre quant à lui discute des résultats en exposant diverses interprétations et observations à considérer. Également, ce même chapitre présente les limites inhérentes à l'étude ainsi que les moyens utilisés pour les amenuiser. Enfin, la conclusion présente des réflexions personnelles et professionnelles découlant de cette recension.

## PREMIER CHAPITRE

### LA PROBLÉMATIQUE

Très peu d'années d'expérience en enseignement sont nécessaires pour constater que parmi tous les élèves, les EDTC sont souvent les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis *et al.*, 2000a, 2000b; Helfin et Bullock, 1999). Le temps passé à gérer les comportements d'un seul élève semble parfois plus élevé que celui utilisé pour l'enseignement et l'apprentissage de la majorité. D'un autre côté, certaines écoles semblent mieux relever le défi de l'intégration d'EDTC en classe ordinaire que d'autres, ce qui permet de croire qu'il est possible d'intégrer ces élèves adéquatement (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson et Gallannauh, 2007a, 2007b). En tant qu'enseignante au primaire, avant d'atteindre mon objectif d'intégrer des EDTC dans ma classe, il m'apparaît indispensable de faire le point sur cette pratique, de m'assurer qu'elle ne sera pas nuisible pour mes autres élèves et de déterminer les pratiques enseignantes efficaces qui me permettront d'atteindre cet objectif. Ce chapitre présente donc le problème de recherche et son contexte, puis la recension d'écrits effectuée sur le sujet et se termine par la question générale de recherche.

#### 1. LE CONTEXTE DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Depuis les dernières années, la proportion d'EHDAA ne cesse d'augmenter dans le secteur des jeunes, soit les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 2009). Entre les années 1999-2000 et 2006-2007, la proportion des EHDAA a augmenté de 13 % (*Ibid*) pendant que le nombre d'élèves du secteur des jeunes a diminué de 8 %. La proportion d'EHDAA dans le réseau des jeunes est donc passée de 13 % en 1999 à 18,4 % en 2010 (Gouvernement du Québec, 2010), pour atteindre 19,3 % en 2013-2014 (Gouvernement du Québec, 2017).



Le plan d'action gouvernemental de 1999, intitulé *Une école adaptée à tous ses élèves*, a favorisé l'intégration en classe ordinaire des élèves EHDAA. Leur taux d'intégration passe donc de 56 % en 1999-2000 à 62 % en 2006-2007 (Gouvernement du Québec, 2009) et atteint 71 % en 2013-2014 (Gouvernement du Québec, 2017). L'intégration scolaire est le fait de scolariser les EHDAA en classe ordinaire avec d'autres élèves de leur âge plutôt que dans une classe spéciale avec d'autres EHDAA. Lorsque les élèves sont en situation d'intégration scolaire, ils sont dits intégrés. Depuis ce plan d'action, au Québec, les EHDAA sont principalement scolarisés en classe ordinaire ou en classe spéciale dans une école ordinaire (Gouvernement du Québec, 2009). Ils sont scolarisés en classe spéciale lorsque l'intégration est jugée inappropriée par les membres du personnel scolaire, c'est-à-dire qu'ils jugent qu'elle constitue une contrainte excessive et porte atteinte aux droits des autres élèves (*Ibid*).

Le résultat d'une augmentation du taux d'intégration en classe ordinaire, conjugué à une augmentation des effectifs EHDAA, a fait exploser la proportion d'EHDAA par rapport aux élèves sans difficulté en classe ordinaire. Les EHDAA représentaient 7,2 % des élèves en classe ordinaire en 1999-2000 et 9,85 % en 2006-2007, une augmentation de plus de 36 % (Conseil supérieur de l'Éducation [CSE], 2001). Cette proportion passe à 14,4 % en 2013-2014 (Gouvernement du Québec, 2017), ce qui fait que depuis la mise en place du plan d'action gouvernemental de 1999, la proportion d'EHDAA en classe ordinaire a doublé.

## 2. LA PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Tout d'abord, il est important de préciser que même si les données présentées peuvent sembler désuètes, car elles datent du début des années 2000, il s'agit bel et bien des plus récentes, puisqu'« il est aujourd'hui impossible d'isoler statistiquement les élèves présentant des difficultés ou des troubles de comportement de l'ensemble des EHDAA » (Gouvernement du Québec, 2015, p.9). Depuis 2007, la déclaration annuelle des élèves à risque sur le plan comportemental n'est plus requise (Gouvernement du Québec, 2007), les

écoles n'ont qu'à déclarer le nombre global d'élèves ayant des plans d'interventions et aucun suivi n'est fait en fonction de la nature des difficultés (Gouvernement du Québec, 2015). Il est ainsi impossible de déterminer avec précision le nombre d'EDTC intégrés et de suivre l'évolution de leur taux d'intégration.

Parmi les EHDAA, les EDTC font partie des élèves ayant une difficulté d'adaptation, ils représentent près de 20 % des EHDAA en 1997-1998. Entre 1984-1985 et 1999-2000, le nombre d'élèves en difficulté de comportement a triplé passant de 0,78 % à 2,5 % (CSE, 2001). En 1999-2000, à lui seul, le groupe des EDTC représentait 2,5 % de la totalité des élèves du primaire et 74,5 % de ces élèves étaient intégrés en classe ordinaire (*Ibid*). Lorsque l'on compare leur taux d'intégration avec celui des élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui est de 98,7 % (Gouvernement du Québec, 1999), on constate que les élèves en difficulté de comportement sont une catégorie de haute exclusion (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007) avec 26 % des élèves placés en classe spéciale (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005) contre 1,3 % pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1999).

Toupin, Dubuc et Audette (1997) ont observé que pour les élèves en trouble de comportement, la fréquentation année après année d'une classe spéciale est associée au cumul du retard scolaire et à une plus faible probabilité de perdre le statut de trouble de comportement. Puisque le faible rendement scolaire et les difficultés de comportement sont deux facteurs qui prédisent le décrochage scolaire (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013), les élèves en difficulté de comportement ont un pronostic sombre et sont à risque de décrochage scolaire (*Ibid*), particulièrement lorsqu'ils sont scolarisés en classe spéciale.

L'intégration en classe ordinaire est reconnue comme profitable et même considérée comme un facteur de protection pour les EDTC (Desbiens *et al.*, 2014). L'intégration d'EDTC influence positivement leur développement social et leur rendement académique (Katz et Mirenda, 2002a, 2002b). Malgré des bénéfices démontrés pour les EDTC, leur

taux d'intégration en classe ordinaire reste faible en comparaison aux élèves en difficulté d'apprentissage.

## **2.1 Les obstacles liés à l'intégration d'élèves en difficulté ou en trouble de comportement en classe ordinaire au Québec**

Tel que vu précédemment, le taux d'intégration des EDTC par rapport aux élèves en difficulté d'apprentissage est faible. Certains obstacles semblent freiner la progression de leur intégration. En effet, plusieurs facteurs influencent leur taux d'intégration et peuvent expliquer ce résultat.

Tout d'abord, une majorité d'enseignants estime que la clientèle d'EDTC est la clientèle la plus difficile à intégrer parmi les EHDAA (Clough et Lindsay, 1991) à cause des comportements agressifs et perturbateurs qui sont les plus difficiles à gérer en classe ordinaire (Avramidis *et al.*, 2000a, 2000b; Helfin et Bullock, 1999). Lors de l'intégration, certains enseignants craignent que les autres élèves de la classe subissent un impact négatif s'il leur est impossible de gérer les comportements perturbateurs de l'élève intégré (Leatherman, 2007) qui pourraient alors perturber le climat de classe et ainsi nuire aux processus d'apprentissage et au rendement scolaire de l'ensemble de la classe (Brown, 1982).

Le climat de classe est effectivement lié de façon importante au rendement scolaire des élèves (Bennacer, 2000, 2005; Filiault et Fortin, 2011). Ainsi, si l'élève intégré l'influence négativement, des conséquences négatives sur le rendement scolaire de ses pairs sont possibles. Pour cette raison, les EDTC sont ceux pour lesquels l'intégration est le plus souvent considérée inappropriée (Reicher, 2010) par les différents intervenants scolaires, car elle constituerait une contrainte excessive et porterait atteinte aux droits des autres élèves (Gouvernement du Québec, 2009; Visser et Stokes, 2003).

Avant de se positionner sur l'intégration d'EDTC en classe ordinaire, il semble légitime de s'interroger sur les bénéfices réels liés à l'intégration des élèves en difficulté de

comportement, sur les conséquences possibles pour les pairs de l'élève intégré et sur les facteurs influençant la qualité de l'intégration de ces élèves. De cette problématique découle la question préliminaire de recherche: quels sont les facteurs influençant la qualité et les effets documentés de l'intégration à la fois pour l'EDTC et ses pairs?

### 3. LA PRÉSENTATION DE LA RECENSION DES ÉCRITS EN LIEN AVEC LA PROBLÉMATIQUE

Les écrits présentés dans cette partie éclairciront trois aspects de la problématique soulevée qui porte sur l'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Il y aura d'abord l'aspect des impacts de l'intégration pour l'élève intégré pour poursuivre avec les impacts de l'intégration pour les pairs et terminer avec les facteurs influençant la qualité de l'intégration.

#### **3.1 Les effets de l'intégration scolaire en classe ordinaire pour les élèves en difficulté ou en trouble de comportement**

Les résultats de recherche convergent et démontrent que l'intégration d'élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire influence positivement leur développement social (Katz et Mirenda, 2002*b*). Cependant, l'influence sur les apprentissages est plus mitigée puisqu'elle est qualifiée de neutre à positive (Katz et Mirenda, 2002*a*). Ces deux aspects sont donc traités et élaborés individuellement.

Sur le plan du développement social, l'intégration en classe ordinaire d'élèves en difficulté de comportement permet une diminution des agressions (Visser *et al.*, 2010), ce qui s'explique par la présence d'un climat moins agressant en classe ordinaire qu'en classe spéciale. En fait, la scolarisation en classe ordinaire diminue la fréquence des comportements d'agression, car les EDTC les utilisent comme moyen pour atteindre leurs objectifs dans certains contextes spécifiques, comme des environnements agressants (*Ibid*). Également, le contact avec des pairs n'ayant pas de problème de comportement augmente les habiletés sociales et les interactions réciproques (Cole et Meyer, 1991), ce qui est

associé à des comportements plus positifs à cause de l'augmentation des opportunités pour imiter les comportements sociaux acceptables des pairs (Katz et Mirenda, 2002*b*; Saint-Laurent, Fournier et Lessard, 1993). En effet, cette forme de modelage par les pairs permet aux élèves intégrés d'apprendre des comportements prosociaux essentiels à leur intégration comme suivre les règles, attendre son tour et résoudre des problèmes sociaux (Alper et Ryndak, 1992). Les élèves intégrés améliorent donc leurs aptitudes sociales et communicationnelles ainsi que leur réseau social (Katz et Mirenda, 2002*b*).

Sur le plan des apprentissages, les études montrent peu de différence entre les apprentissages des élèves inclus en classe ordinaire ou scolarisés en classe spéciale. Le rendement scolaire des élèves intégrés tend à rester le même ou à s'améliorer légèrement (Katz et Mirenda, 2002*a*). Cependant, le contexte d'intégration en classe ordinaire permet plus facilement la généralisation des compétences et des habiletés développées à d'autres milieux (Dunlap, 1993). De plus, l'engagement des élèves est plus grand lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire que lorsqu'ils sont en classe spéciale (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis et Goetz, 1994; Logan, Bakeman et Keefe, 1997). Puisque l'engagement est lié à la réussite scolaire (Lessard, Lopez, Poirier, Nadeau, Poulin et Fortin, 2013), il semble vraisemblable que si l'intégration augmente l'engagement des EDTC, elle puisse avoir un impact sur leur réussite scolaire.

Bref, les effets de l'intégration en classe ordinaire sur les élèves intégrés sont clairement positifs sur le développement social tandis qu'elles sont de positives à neutres pour ce qui est du rendement scolaire (Katz et Mirenda, 2002*a*, 2002*b*). Également, l'augmentation de l'engagement de l'élève et de sa plus grande facilité à pouvoir généraliser les compétences et les habiletés qu'il a développées en classe ajoutent du poids du côté des bénéfices pour l'intégration des EDTC en classe ordinaire.

### 3.2 Les effets de l'intégration scolaire sur le rendement scolaire des pairs de l'élève en difficulté ou en trouble de comportement

Documenter l'impact de l'intégration d'EDTC sur les pairs n'est pas simple. En effet, dans les banques de données d'Érudit, d'ERIC, de CAIRN et de FRANCIS avec la phrase de recension suivante: *mainstreaming* or intégration scolaire or inclusive education or inclusion scolaire and behavior or comportement or impact or influence or achievement or réussite scolaire, aucune étude sur les impacts de l'intégration pour les pairs d'EDTC n'a été répertoriée pour le Québec.

Cependant, des études portant sur des élèves ayant un *Emotional or Behavioral Disorder* (EBD) ont été trouvées. Dans la littérature anglophone, nos EHDAA sont appelés des élèves ayant un *Special Educational Need* (SEN). L'appellation SEN est donc l'équivalent de notre appellation EHDAA. Les élèves SEN sont regroupés en plusieurs catégories, dont les EBD. La catégorie des EBD est celle qui se rapproche le plus de notre catégorie d'EDTC. Toutefois, elle inclut des élèves ayant des troubles du spectre de l'autisme et des problèmes de santé mentale (Kauffman and Landrum, 2009), ce qui n'est pas le cas au Québec (Gouvernement du Québec, 2007). L'inadéquation entre les populations ciblées oblige à la retenue en ce qui a trait à l'utilisation, à la généralisation et à la comparaison des résultats d'études sur les élèves EBD pour les EDTC.

Parmi les études portant en tout ou en partie sur les EBD, très peu ont mesuré l'effet de l'intégration d'élèves EBD en classe ordinaire sur le rendement scolaire ou sur le comportement des pairs. Trois recensions, dont une systématique, rapportent le manque d'études ayant mesuré l'effet des élèves ayant un EBD sur leurs pairs (Kalambouka, Farrell, Dyson, et Kaplan, 2005, 2007; Katz et Mirenda, 2002*a*, 2002*b*; Rousseau, 2010).

Les résultats des études existantes sur l'effet de l'intégration d'élèves EBD en classe ordinaire sur leurs pairs sont très contradictoires. Une étude conclut à des effets négatifs (Brown, 1982), d'autres études concluent à des effets positifs (Mastropieri, Scruggs, Mantzicopoulos, Sturgeon, Goodwin et Mayer, 1995) ou neutres (Katz et Mirenda, 2002*a*,

2002b; Ruijs, Van Der Veen et Peetsma, 2010) et d'autres encore ont des conclusions carrément mixtes (Farrell *et al.*, 2007a, 2007b; Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001).

Dans leur recension systématique sur l'effet de l'intégration de différents types d'élèves SEN sur les pairs, Kalambouka *et al.* (2005) ont conclu que les résultats négatifs des études recensées n'étaient pas reliés à un type de SEN en particulier. Par contre, les auteurs précisent qu'à cause des résultats trop divergents des études recensées, l'effet de l'intégration d'élèves EBD sur les pairs est incertain. Ils mentionnent aussi que selon les études recensées, il est raisonnable de croire que l'intégration totale d'un élève EBD risque davantage d'avoir un effet négatif sur les pairs que l'intégration d'autres types d'élèves. Également, ils soulignent que l'étude de Brown (1982) exprime la même pensée que d'autres chercheurs soit que les élèves EBD sont plus difficiles à intégrer que les autres types de SEN, car la gestion de leurs comportements en classe engendre un plus grand défi pour les intervenants scolaires. Cependant, presque toutes les études recensées par les chercheurs sont réalisées aux États-Unis et plusieurs ont comme but premier de mesurer l'effet sur l'élève SEN, l'effet sur les pairs n'étant qu'un but secondaire. Par ailleurs, les auteurs ont dû regrouper les études provenant de divers pays pour réaliser les tests statistiques, mais les catégories d'élèves à besoins particuliers ne sont pas les mêmes partout. Les chercheurs ont donc dû déterminer à quelle catégorie appartenait la recherche à partir de la description souvent peu étoffée des difficultés des élèves de chaque échantillon puisque les caractéristiques de l'intégration sont rarement précisées, ce qui peut entraîner un biais.

Dans leur recension systématique, Kalambouka *et al.* (2005) soulignent n'avoir trouvé que deux études qui portent sur des élèves ayant un EBD comme difficulté principale et qui mesurent l'effet de leur intégration sur leurs pairs. La première, celle de Hepler (1998), conclut à un effet positif de l'intégration sur les pairs de la classe. Les résultats démontrent que les élèves ont bénéficié de l'interaction avec l'élève EBD au niveau du développement de leurs habiletés sociales. Cependant, l'étude évaluait l'effet d'un programme d'acquisition des habiletés sociales avec des mesures prises avant et après la

participation au programme. La deuxième est celle de Brown (1982). Ce chercheur a analysé les liens entre le climat de classe, l'apprentissage et le comportement des élèves en étudiant la différence entre les climats de plusieurs classes selon le nombre d'élèves EBD et en difficulté d'apprentissage intégrés. Les résultats démontrent que la présence de chacun des deux types d'élèves a un effet négatif sur le climat de classe, l'apprentissage et le comportement et que plus il y a d'élèves intégrés, plus l'effet est négatif. Toutefois, il est impossible de connaître les critères utilisés par les chercheurs pour déterminer les élèves en situation d'intégration. Il est donc impossible de savoir si les élèves ont des diagnostics ou s'ils sont simplement perçus en difficulté par l'enseignant.

Plus récemment, il y a l'étude de Ruijs *et al.* (2010) portant sur l'effet pour les pairs de l'intégration d'élèves SEN aux Pays-Bas. Cette étude a un échantillon composé de 27 745 élèves du primaire sans besoins particuliers. L'objectif principal était d'étudier la relation entre l'intégration scolaire, la réussite scolaire et le fonctionnement socioémotionnel des élèves sans besoins particuliers. L'objectif secondaire est de vérifier si différents types de SEN, dont des élèves qui ont un EBD comme difficulté principale, ont davantage d'influence que d'autres sur la réussite des pairs en situation d'intégration scolaire. Les résultats de cette étude concluent à un effet neutre de l'intégration sur les pairs en mesurant séparément l'effet sur le rendement scolaire de l'intégration de plusieurs types d'élèves SEN, dont les élèves EBD, en comparant les résultats des classes sans intégration et avec intégration.

La variabilité des résultats des études sur l'effet de l'intégration en classe ordinaire est documentée dans une étude portant sur des élèves SEN. Farrell *et al.* (2007a, 2007b) ont étudié les liens entre le taux d'intégration d'élèves SEN en classe ordinaire et la réussite scolaire d'une école. Pour ce faire, ils ont utilisé une base de données, la *National Pupil Database* qui contient des informations, notamment les résultats à des tests standardisés, sur plus de 500 000 élèves d'écoles qui pratiquent l'intégration scolaire. Les données contenues dans la base de données sont comparées avec le taux d'intégration d'une école déterminé par la proportion d'élèves SEN par rapport au nombre d'élèves total de l'école. Ils



observent et constatent que des écoles avec le même niveau d'intégration scolaire peuvent avoir des taux de réussite totalement différents. Une faible corrélation négative a été découverte entre l'intégration et la réussite scolaire, mais les auteurs précisent que la relation n'est pas nécessairement causale puisqu'une grande quantité de facteurs peut contribuer à la corrélation négative. Ils concluent qu'ils n'ont pas trouvé la preuve d'effets négatifs ni positifs de l'inclusion à l'échelle d'une école, mais suggèrent que l'intégration d'élèves en difficulté de comportement peut influencer négativement l'apprentissage des autres élèves à l'échelle de la classe. La grande variabilité des résultats de cette recherche laisse croire aux chercheurs qu'il existe des facteurs qui influencent davantage l'effet de l'intégration sur les pairs que le type de difficulté vécue et le nombre d'élèves intégrés, ce qui explique que certaines écoles avec un haut taux d'intégration réussissent aussi à obtenir un haut taux de réussite scolaire. Ces facteurs sont de deux ordres, ils peuvent être directement reliés à l'intégration comme la nature des difficultés de la population de SEN intégrée alors que d'autres ne sont pas liés du tout à l'intégration, comme le type d'enseignement ou l'habileté de l'enseignant, le leadership de la direction et son habileté à motiver les troupes.

Ainsi, plusieurs facteurs influencent l'effet de l'intégration sur les pairs. Alors qu'il semble possible de conjuguer l'intégration scolaire d'EDTC et la réussite scolaire pour tous, il reste à déterminer comment y arriver.

### **3.3 Les facteurs influençant la qualité de l'intégration d'EHDAA et d'élèves en difficulté ou en trouble de comportement**

Rousseau et Prud'homme (2010) ont regroupé plusieurs facteurs influençant la qualité de l'intégration d'EHDAA en trois catégories. Nous nous sommes inspirées de ces dernières pour établir trois catégories qui permettent de classer les écrits recensés. Il y a donc les facteurs reliés 1) à l'environnement scolaire, 2) aux relations interpersonnelles et 3) aux pratiques pédagogiques.

Les premiers facteurs sont reliés à l'environnement scolaire et concernent l'organisation de l'école. Il est à noter qu'ils relèvent principalement de la direction scolaire. En effet, le leadership de la direction d'école est le point le plus important de cette catégorie puisque seule la direction a le pouvoir de réunir les conditions nécessaires liées au succès de l'intégration scolaire d'EHDAA (Giangreco et Doyle, 1999; McLeskey et Waldron, 2000). Les attitudes de la direction à l'égard de l'intégration scolaire influencent grandement les pratiques inclusives de l'école (Guzman, 1997 dans Rousseau, 2010; Salisbury, 2006). Il semble que sans le soutien de la direction par de nouvelles pratiques administratives qui permettent de rendre financièrement possible ce qui est souhaitable, l'inclusion pourrait être vouée à l'échec (Zigler et Muenchow, 1980 dans Rousseau, 2010). Ainsi, la direction scolaire a un rôle à jouer dans la réussite de l'intégration puisque certaines décisions administratives comme intégrer un élève particulièrement demandant sans soutien, l'absence d'un assistant ou une augmentation de la pression pour avoir des résultats peuvent créer un débalancement défavorable à l'intégration (Farrell *et al.*, 2007a, 2007b). De plus, le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers en classe doit respecter la proportion naturelle en société (Giangreco et Doyle, 1999) et le ratio enseignant/élèves doit tenir compte de la pondération des élèves ayant des besoins particuliers en ne dépassant pas le maximum prévu selon les normes en vigueur dans les conventions collectives (*Ibid*).

Également, dans la catégorie de l'environnement scolaire, il est important de souligner que la planification de l'intégration augmente les chances de réussite de l'intégration (Rousseau, 2009) notamment lorsqu'il s'agit des premières expériences d'intégration de l'enseignant (Klingner, Vaughn, Schumm et Cohen, 1998). La planification de l'intégration comporte trois étapes: l'évaluation des besoins sociaux, affectifs et cognitifs de l'élève (Holub, Lamb et Bang, 2001; McLeskey et Waldron, 2000), la formation relative aux besoins et particularités de l'enfant qui permettrait à tous les membres du personnel de mieux comprendre le handicap (Lunt et Norwich, 2009; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997) et la réorganisation des rôles dans la communauté scolaire en révisant l'allocation des ressources (Jorgensen, Fisher, Sax et Skoglund, 2001; Jorgensen, Schuh et Nisbet, 2006). Bien sûr, franchir toutes les étapes de la planification de l'intégration nécessite du temps.

Ainsi, l'allocation de temps réservé pour la concertation, la collaboration, la formation, la planification, la résolution de problèmes, la production et la révision du plan d'intervention est bénéfique (Klingner *et al.*, 1998; Rousseau, 2009), car elle contribue à diminuer la charge de travail supplémentaire liée aux suivis de l'élève intégré (Valeo, 2008). Une fois les interventions planifiées et mises en place, leur efficacité doit être régulièrement évaluée pour s'adapter au développement de l'élève et favoriser son développement optimal (Jorgensen, *et al.*, 2006; Stringer, 2009). Pour s'assurer que toutes ces étapes sont bien réalisées et que toutes les chances sont du côté de la réussite de l'intégration, la présence d'un coordonnateur de l'intégration est bénéfique et suggérée (Jorgensen *et al.*, 2006).

La deuxième catégorie de facteurs influençant la qualité de l'intégration est celle de la sphère relationnelle qui concerne les attitudes et les préconceptions présentes dans les interactions entre les individus dans l'école (McLeskey et Waldron, 2000; Ramel et Lonchampt, 2009). Plusieurs recherches démontrent l'importance des attitudes dans le bon déroulement de l'intégration scolaire (Avramidis *et al.*, 2000a, 2000b; Lunt et Norwich, 2009; McLeskey et Waldron, 2000; Romano et Chambliss, 2000). Selon ces chercheurs, les intervenants avec une attitude positive démontrent davantage de flexibilité, de souplesse, de collaboration et d'ouverture au changement, alors que ces qualités sont nécessaires à la pratique de l'intégration scolaire (Jorgensen *et al.*, 2006; McLeskey et Waldron, 2000). L'assise de la réussite de l'intégration scolaire semble être dans l'attitude d'ouverture à la nouveauté notamment à une nouvelle façon de percevoir l'école, les rôles respectifs de chaque intervenant incluant le sien et ses propres pratiques pédagogiques et éducatives (Calderwood, 2000; Shapiro, 1999). Les résultats de l'étude de Farrell *et al.* (2007a, 2007b) abondent dans le même sens. Ils ont tenté de déterminer les facteurs et les processus présents dans les écoles qui ont à la fois un haut taux d'intégration et de réussite scolaire. Ils ont conclu que plus le niveau de flexibilité d'une école est élevé (réalisation et planification du plan d'intervention, utilisation d'un adulte de support, pédagogie utilisée), plus la réussite scolaire l'est également.

Les attitudes du personnel scolaire ont donc des impacts réels dans les écoles, mais la nature de l'impact semble varier en fonction de l'intervenant. En effet, les attitudes des enseignants ont un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves (Rousseau, 2010) tandis que les attitudes de la direction influencent l'établissement de pratiques favorisant l'intégration scolaire comme un système de collaboration avec les enseignants, la présence de la direction au plan d'intervention, la création d'une communauté d'apprentissage, la collaboration avec les professionnels, l'encouragement et le soutien de l'enseignant intégrant par ses pairs (Guzman, 1997 dans Rousseau, 2010; Salisbury, 2006).

Enfin, la troisième catégorie de facteurs influençant la qualité de l'intégration est celle des pratiques pédagogiques. Rousseau et Prud'homme (2010) l'appellent plutôt la différenciation pédagogique. Ils suggèrent de reconnaître, d'exploiter et de valoriser la diversité dans un maximum de situations d'apprentissage en encourageant les élèves à exprimer et à réfléchir à l'aide du dialogue. Cependant, cette suggestion n'était appuyée d'aucune référence dans cette partie du texte alors que plusieurs études font état de pratiques pédagogiques qui influencent la qualité de l'intégration.

Différents auteurs ont fait valoir l'importance des pratiques pédagogiques pour favoriser l'engagement et la réussite de tous les élèves. Trois catégories, la qualité de l'enseignement, de l'encadrement et des relations environnantes reviennent. En effet, plusieurs études démontrent que de la qualité de l'enseignement (Farrell *et al.*, 2007a, 2007b; Pekrun, Goetz, Titz et Perry, 2002) et de l'encadrement permet de prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et de diminuer leur fréquence et leur intensité (Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak, 2007; Hamre et Pianta, 2005). Selon Bernard (2000), mettre en place de meilleures pratiques pédagogiques telles que le mentorat, l'aide par les pairs, l'apprentissage coopératif, l'évaluation authentique et l'implication des parents n'est pas suffisant pour assurer la réussite de l'intégration. Même si, grâce à des études, ces stratégies ont toutes été associées à des augmentations des apprentissages et du rendement scolaire, leur succès dépend de la qualité des relations

environnantes et des opportunités de participation (*Ibid*) qui sont des éléments importants du climat de classe. Le climat de classe dans lequel se déroulent les activités d'apprentissage serait donc un élément important dans la réussite de l'intégration (Bernard, 2000; Bergeron et St-Vincent, 2011) puisqu'il a un impact sur l'efficacité des pratiques pédagogiques (Bernard, 2000).

Les trois catégories de pratiques pédagogiques présentées précédemment sont similaires aux trois dimensions de l'outil d'évaluation du climat de classe nommé CLASS, soit le soutien pédagogique, l'organisation de la classe et le soutien émotionnel (Pianta *et al.*, 2008b). Pianta, La Paro et Hamre (2006, 2008a, 2008b) décrivent même plusieurs comportements qu'un enseignant peut adopter pour favoriser un climat de classe propice à l'engagement des élèves et aux apprentissages. Plusieurs des facteurs qui influencent la qualité du climat de classe sont connus (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster, Mashburn, Jones *et al.*, 2013; Pianta, Hamre et Mintz, 2011) et l'importance du climat de classe sur le rendement scolaire (Cadima *et al.*, 2010; Filiault et Fortin, 2011) l'est également. Cependant, leurs études portent principalement sur les interactions entre enseignant et élèves dans les classes ordinaires sans mention d'intégration scolaire.

Au cours de notre recension des écrits, une liste d'actions favorisant l'intégration sociale des élèves en trouble de comportement selon des enseignants de classe ordinaire au primaire a émergé (Reid, 2006). Cependant, à cause du manque d'études sur le sujet, cette liste d'actions se base sur les opinions des enseignants plutôt que sur des faits mesurables. En effet, Reid (2006) soutient aussi qu'il y a peu d'études sur la nature des actions de l'enseignant qui favorisent l'intégration des élèves en trouble de comportement en classe ordinaire. En plus, lors de l'étude, l'impact des actions de l'enseignant sur la qualité de l'intégration scolaire et sociale de l'élève n'a pas été démontré statistiquement. D'ailleurs, il s'avère important de distinguer les recommandations de pratiques basées sur des études scientifiques des recommandations basées sur des opinions ou des savoirs d'expérience puisque très peu de prescriptions semblent avoir été vérifiées empiriquement. Rousseau (2010) souligne même que: « les conditions nécessaires pour soutenir l'inclusion des élèves

à besoins particuliers restent à déterminer » (p.93). En effet, les politiques de tolérance zéro et d'autres réactions basées sur la punition sont très répandues dans le système d'éducation, même s'il n'y a que peu de preuves de leur efficacité (Skiba et Peterson, 2000).

Alors que la direction scolaire joue un rôle de soutien, qui est certes non négligeable, dans la réussite de l'intégration d'EHDAA, plusieurs écrits permettent de connaître clairement les pratiques et actions que les directions scolaires doivent adopter pour favoriser l'intégration dans leur école. À l'opposé, les enseignants sont les acteurs principaux de la mise en œuvre de l'intégration et il est difficile d'accéder à des études décrivant clairement les pratiques efficaces qu'ils doivent adopter dans leur classe pour favoriser un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC. Puisque l'importance des pratiques enseignantes dans la prédiction du rendement scolaire est démontrée (Muijs et Reynold, 2003), l'absence de pratiques claires et efficaces souligne une lacune importante des connaissances. En effet, l'enseignant influence directement le climat de classe par ses pratiques et interventions (Hamre et Pianta, 2005) et le climat de classe influence directement l'apprentissage des élèves (Cadima *et al.*, 2010; Filiault et Fortin, 2011) et la réussite de l'intégration d'élèves en trouble du comportement en classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Bernard, 2000). Ainsi, les pratiques enseignantes à maîtriser pour favoriser un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC ne semblent pas avoir été étudiées.

#### 4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La situation actuelle est donc la suivante: les pratiques enseignantes efficaces pour établir un climat de classe favorable aux apprentissages dans un contexte d'intégration scolaire d'EDTC sont méconnues et les conseils énoncés ne sont pas toujours clairs et n'ont pas toujours une base scientifique solide. Ainsi, pour permettre aux enseignants qui ont à faire face à cette situation d'avoir accès à des informations probantes, justes et authentiques, il serait important de déterminer les pratiques enseignantes les plus susceptibles de favoriser un climat de classe positif en contexte d'intégration scolaire d'EDTC. En effet, une

pratique peut être efficace dans une classe sans intégration et ne pas avoir le même effet dans une classe avec intégration, ou l'être avec certains groupes d'EHDAA, mais pas avec d'autres, d'où l'importance de connaître les pratiques efficaces avec un groupe spécifique, ici les EDTC.

Dans cette optique la question générale de recherche est: quelles sont les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'élèves en difficulté ou en trouble de comportement en classe ordinaire au primaire?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE CONCEPTUEL**

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation du cadre conceptuel à la base de notre analyse. Il permet d'appuyer et de renforcer notre problématique puisqu'il explore les principaux concepts qui y sont utilisés dans le but de les clarifier. En fait, le cadre conceptuel sert à mieux définir et camper les concepts à l'étude. Ainsi, il contribue à offrir des éléments de précisions et de réponse en lien avec la question de recherche. La première étape du cadre conceptuel est de bien situer les concepts et la deuxième, de se pencher sur les objectifs généraux et spécifiques de recherche.

#### **1. LES CONCEPTS, CADRES, MODÈLES ET APPROCHES UTILISÉS**

Il est nécessaire d'élaborer et de préciser plusieurs concepts avant de poursuivre la recherche. En effet, la compréhension de certains concepts influence la suite de la démarche, c'est pourquoi il est essentiel de les définir. Les concepts présentés sont: les élèves en difficulté et en trouble de comportement, l'intégration scolaire, la réussite de l'intégration scolaire d'EDTC, les pratiques enseignantes efficaces, le climat de classe et l'outil CLASS (Pianta *et al.*, 2008b).

##### **1.1 Les élèves en difficulté et en trouble de comportement**

Les EDTC représentent un réel défi de gestion de classe pour les enseignants de classes ordinaires à cause de leurs comportements perturbateurs. Que l'élève présente une difficulté ou un trouble de comportement, les enseignants doivent user de diverses stratégies d'intervention pour éviter que les comportements de l'élève ne les empêchent d'enseigner, mais aussi pour éviter qu'ils empêchent l'élève d'apprendre (Reid, 2006). La difficulté et le trouble de comportement sont deux conditions distinctes qui présentent plusieurs différences (Gouvernement du Québec, 2015).



Le concept de difficulté de comportement est aussi appelé problème de comportement, même si les deux appellations se retrouvent dans la littérature, elles font bel et bien référence à la même réalité (Lacroix et Potvin, s.n.). L'élève présente un problème de comportement lorsqu'il a de la difficulté à décoder la dynamique des attentes ou à interpréter les stimuli nécessaires à la production d'une réponse adaptée à une situation au sein d'un environnement social (CSE, 2001). Puisque les difficultés comportementales sont des manifestations situationnelles qui résultent de la présence de facteurs environnementaux (Gaudreau, 2011; Gouvernement du Québec, 2015), elles apparaissent dans un contexte précis et ne se transfèrent pas dans d'autres sphères de sa vie (Gouvernement du Québec, 2015). La notion de difficulté se définit par rapport à l'effort nécessaire pour obtenir la réponse escomptée (CSE, 2001). Ainsi, les aptitudes préalables permettent d'évaluer l'importance du défi auquel fait face l'élève pour atteindre ce que l'on exige de lui. Les raisons pour lesquelles l'enfant peut vivre une difficulté sont très diverses et peuvent concerner des épreuves de vies qu'il doit surmonter (séparation, deuils, violence, etc.) (*Ibid*) ou trouver leur origine dans des caractéristiques personnelles de l'élève ou dans l'environnement scolaire (Gouvernement du Québec, 2015).

L'élève présente un trouble de comportement lorsqu'il y a présence d'altération de la dynamique d'ensemble qui induit une dysfonction comportementale chez l'individu dans ses relations avec autrui (CSE, 2001). En d'autres mots, l'élève a un déficit important de sa capacité d'adaptation ce qui provoque des difficultés d'interaction dans plusieurs environnements (scolaire, social et familial) (Gouvernement du Québec, 2015). Pour qu'il y ait présence d'un trouble de comportement, l'intensité, la fréquence, la durée et la persistance des manifestations doivent être significatives lorsqu'évaluées à l'aide d'observations ou d'analyses systématiques de nature psychologique ou médicale par un professionnel (CSE, 2001). Le Gouvernement du Québec (2015) ajoute à cette liste d'indicateurs la complexité des comportements observés et mentionne que les comportements doivent nuire au développement de l'élève lui-même et à celui des autres élèves. Ces critères permettent donc de distinguer la difficulté du trouble de comportement.

La cause des difficultés comportementales n'est pas unanime. Pendant que certains décrivent l'élève comme étant le seul architecte de ses difficultés sociales et pointent les caractéristiques individuelles comme source des difficultés (Hymel, Wagner et Butler, 1990), d'autres ont une vision des difficultés de comportement comme étant une résultante de l'environnement (Bronfenbrenner 1979, 1996). Plusieurs auteurs ont des explications et des typologies différentes selon les époques et les courants auxquels ils appartiennent (Kauffman 1993; Stott, 1975). Cependant, toutes les typologies semblent avoir un point en commun, elles font la distinction entre les comportements surréactifs et sous-réactifs.

Même si les appellations sont nombreuses, elles réfèrent toutes à une même réalité. Dans le milieu scolaire québécois, les troubles de comportement peuvent être de deux ordres, soit intériorisés ou extériorisés (Gouvernement du Québec, 2015). Ainsi, les comportements que l'on dit extériorisés (*Ibid*), surréactifs (Kauffman, 1993) ou perturbateurs (Reid, 2006) sont généralement dirigés vers les autres ou l'environnement. Il s'agit de comportements tels que l'intimidation, la destruction, le mensonge, l'opposition, l'agressivité, l'hyperactivité, etc. (Kauffman et Landrum, 2009). Ces types de comportements nuisent à l'organisation de la classe. Pour leur part, les comportements dits intériorisés (Gouvernement du Québec, 2015), sous-réactifs (Kauffman, 1993) ou perturbés (Reid, 2006) sont davantage dirigés vers l'élève lui-même. Ainsi, des comportements tels que la passivité, la dépendance, le retrait, la tristesse, l'évitement et l'inattention nuisent à son propre développement (Gouvernement du Québec, 2015; Kauffman, 1993; Reid, 2006). Ce sont les manifestations comportementales de l'élève qui permettent de déterminer la nature des difficultés (*Ibid*). Par l'observation systématique des comportements et des conséquences, il est possible de distinguer la présence de comportements intériorisés, extériorisés ou la présence des deux (*Ibid*). Les interventions appropriées à mettre en place diffèrent selon le type de difficulté, c'est pourquoi il est important de savoir les différencier (*Ibid*).

Puisqu'ils ont besoin d'interventions spécifiques et distinctes des autres types d'EHDAA, les EDTC sont une clientèle particulière à intégrer (Gouvernement du Québec, 2015). En effet, les interventions universelles mises en place pour l'ensemble de la classe ne fonctionnent qu'avec 80 à 90 % des élèves des classes ordinaires (*Ibid*). Ces interventions ont pour but de renforcer les facteurs de protection déjà présents dans l'environnement et de définir et d'enseigner les comportements attendus (*Ibid*). Alors qu'un autre 5 à 15 % des élèves répond bien aux interventions ciblées en petit groupe, de 1 à 5 % des élèves, ceux qui présentent une difficulté ou un trouble de comportement, ne répondent à aucun des deux premiers paliers d'intervention et nécessitent des interventions spécialisées et intensives (*Ibid.*). Ces dernières sont compilées dans le plan d'intervention de l'élève.

## 1.2 L'intégration scolaire

Tout d'abord, le terme intégration fait parfois place au terme inclusion dans certains écrits. Pour certains, les deux termes désignent des réalités différentes et ne sont donc pas des synonymes (Boutin et Bessette, 2012; Saint-Laurent, 2008; Vienneau, 2006) alors que pour d'autres, l'intégration scolaire serait un terme englobant dans lequel l'inclusion scolaire serait un courant (Léonard, 2013; Trépanier et Beauregard, 2010). Trépanier et Beauregard (2010) soulignent que: « L'absence de définition laisse donc place à toutes les interprétations possibles » (p.37). En effet, ni le gouvernement provincial ni le ministère de l'Éducation n'ont défini le concept de l'intégration scolaire (*Ibid*). Ce dernier est plus souvent présenté en lien avec les objectifs qu'il vise à atteindre. Dans la même ligne de pensée, Vienneau (2004) cite Fuchs et Fuchs (1994) « l'inclusion veut dire des choses différentes pour des personnes qui attendent différentes choses. » [traduction libre] (p.229). Quoi qu'il en soit, les deux modèles sont basés sur le principe de la scolarisation dans un environnement le moins restrictif possible où les élèves ayant des besoins particuliers sont idéalement scolarisés dans le même environnement que tous les autres élèves de leur âge. Pour le présent document, l'interprétation du terme intégration scolaire de Saint-Laurent (2008) et Vienneau (2006) sera utilisée puisqu'elle est davantage utilisée dans la littérature.

Saint-Laurent (2008) et Vienneau (2006) distinguent l'intégration scolaire de l'inclusion scolaire par leurs objectifs et leur vision de l'éducation. Ces auteurs interprètent l'intégration scolaire comme étant l'équivalent de l'approche *mainstreaming*. Dans cette optique, l'intégration scolaire est un modèle de scolarisation dans lequel l'élève à besoins particuliers est considéré intégré lorsqu'il a des contacts avec des élèves de classe ordinaire durant la journée (Saint-Laurent, 2008). Plusieurs degrés d'intégration scolaire sont possibles dont le placement en classe adaptée en école normale et l'intégration à temps plein en classe ordinaire. Au Québec, ce modèle de service se nomme le modèle en cascade et possède huit paliers (Gouvernement du Québec, 1976). Chaque degré d'intégration scolaire correspond à un palier. Le degré d'intégration scolaire varie en fonction des besoins de l'élève, mais l'élève doit toujours être dans le palier d'intégration le plus élevé possible, soit dans le milieu le plus naturel possible.

Selon Vienneau (2006), l'approche de l'intégration scolaire possède quatre niveaux d'intégration: physique, sociale, pédagogique et administrative. L'intégration physique est celle où la classe spéciale est intégrée dans l'école ordinaire de quartier. L'intégration sociale est celle où les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves dans divers services (cafétéria, autobus, etc.), mais sont scolarisés dans une classe séparée. L'intégration pédagogique est celle où les élèves sont intégrés en classe ordinaire et participent aux activités d'apprentissage de la classe. Jusqu'ici, le modèle de Vienneau (2006) coïncide avec le système en cascade. Cependant, pour l'auteur, à ces trois niveaux d'intégration s'en ajouterait un quatrième, l'intégration administrative. Ce dernier niveau correspond à la fusion des systèmes d'éducation ordinaire et spéciale pour ne devenir qu'un seul système unifié qui répondrait aux besoins particuliers de tous les élèves (*Ibid*). Il correspond donc à un changement de paradigme et ouvre la porte à l'inclusion scolaire. Boutin et Bessette (2012) mentionnent aussi qu'une transformation systémique est nécessaire pour passer du paradigme de l'intégration scolaire au paradigme de l'inclusion.

L'inclusion scolaire se distingue de l'intégration scolaire par la cessation de toute forme d'exclusion en abolissant toute autre forme de scolarisation que la scolarisation en classe ordinaire (Boutin et Bessette, 2012; Vienneau, 2006). Ainsi, tous les services éducatifs nécessaires doivent être offerts en classe et en école ordinaire, ce qui a une deuxième conséquence, les services ne sont plus exclusivement réservés aux EHDAA, mais bien à l'ensemble de la classe (Vienneau, 2006). L'inclusion scolaire perçoit donc tous les élèves comme étant uniques, pas seulement les EHDAA (*Ibid*). Cette façon de percevoir la classe rend tout élève susceptible à un moment ou à un autre de sa scolarisation d'avoir besoin d'un service particulier (*Ibid*). Ainsi, des transformations systémiques sont nécessaires pour dispenser ces services, car en plus de leur uniformisation, il faut réviser les tâches, les rôles et la fonction de chaque intervenant (Boutin et Bessette, 2012; Léonard, 2013). Rousseau (2010) décrit bien l'école inclusive:

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves [...] L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. (p.22)

L'inclusion scolaire se veut donc un modèle de services dans lequel l'élève ayant des besoins particuliers n'est pas qu'intégré physiquement en classe, mais aussi intégré socialement et cognitivement, par la différenciation de l'enseignement et le soutien à l'élève dans la classe ordinaire (Saint-Laurent, 2008). Bref, il évoque que l'enfant fait partie intégrante de la classe et participe aux différentes activités comme les autres élèves sans égards à sa différence. L'accent n'est plus mis sur l'endroit où l'élève est scolarisé, mais sur la manière dont il est scolarisé. Alors que l'intégration scolaire est illustrée par le système en cascade, l'inclusion scolaire l'est par la flexibilité des services qui s'adaptent aux besoins de l'élève et de la classe (*Ibid*). Ainsi, dans l'inclusion scolaire plusieurs services peuvent être rendus simultanément selon les besoins alors que dans l'intégration, l'élève ne peut se retrouver que dans un seul palier à la fois et obtient les services qui y sont associés (*Ibid*).

La différence entre intégration et inclusion étant établie, il est possible de constater que le terme intégration est privilégié depuis le début de cette recherche puisqu'actuellement au Québec, le modèle de l'inclusion scolaire semble davantage un but à atteindre ou un objectif lointain qu'une réalité. En effet, le modèle de services en cascade est toujours utilisé, la classe ordinaire n'est pas le seul lieu de scolarisation possible et le niveau de l'intégration administrative (Vienneau, 2006) n'est toujours pas atteint. Pour ces raisons et malgré le fait que le taux d'intégration des EHDAA en classe ordinaire augmente d'année en année (Gaudreault, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin *et al.*, 2008; Gouvernement du Québec, 2009), la situation du Québec cadre davantage avec le concept de l'intégration scolaire que celui de l'inclusion.

Par conséquent, pour les besoins du présent essai qui porte sur l'intégration d'EDTC en classe ordinaire, l'utilisation du concept intégration scolaire désignera les EHDAA scolarisés en classe ordinaire qui participent aux activités d'apprentissage de la classe. Ainsi, l'intégration scolaire désignera les élèves qui se situent au troisième niveau d'intégration de Vienneau (2006), soit l'intégration pédagogique. Cette interprétation est celle qui semble la plus utilisée dans la littérature et dans le milieu professionnel.

### **1.3 La réussite de l'intégration scolaire des EDTC**

En premier lieu, il faut mentionner que Brunet et Doré (1993) ont tenté de déterminer les indicateurs de réussite de l'intégration, mais qu'ils en ont été incapables, car « Les seuls indicateurs de la réussite de l'intégration sont ceux qui sont associés à l'élève intégré et encore là, tout demeure flou parce que l'approche renvoie à la finalité de l'intégration qui elle-même n'est pas définie » (p.7). Ils soulignent également que la réussite de l'intégration prend des significations diverses puisque les milieux en ont une définition intuitive basée sur la tolérance personnelle ou collective à l'égard de ce qui est différent. De cette façon, il ne semble exister aucun indicateur précis qui permettrait de qualifier une intégration de réussie.

Cependant, il est convenu que « l'objectif de l'intégration scolaire est de permettre aux élèves en difficulté ou handicapés de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leur besoin » (Trépanier et Paré, 2010, p.37). Ce fait étant établi et parce que la réussite éducative est la finalité de notre système d'éducation (*Ibid.*), il convient d'avancer que pour qu'une intégration soit qualifiée de réussie, l'élève intégré doit minimalement apprendre et se développer adéquatement dans le contexte de la classe ordinaire tout en permettant aux autres d'apprendre et de se développer normalement. Ainsi, pour notre essai la réussite de l'intégration est donc définie par l'exclusion des situations où l'intégration est un échec. De cette façon, une intégration réussie est une intégration qui n'empêche pas l'élève intégré ou les autres élèves d'apprendre et qui n'empêche pas l'enseignant d'enseigner. Comme les difficultés particulières des EDTC sont de nature comportementale, la réussite de leur intégration dépend donc de la gestion adéquate de leurs comportements intériorisés et extériorisés pour pouvoir atteindre la condition de réussite de l'intégration. Ainsi, l'action de favoriser l'intégration scolaire concerne l'utilisation de pratiques efficaces pour outiller l'élève et lui permettre de surmonter ses difficultés comportementales pour pouvoir qualifier son intégration de réussie. Pour les EDTC, il s'agit donc de pratiques qui améliorent la gestion de leurs comportements, notamment par la réduction des problèmes de comportement et par l'augmentation des comportements adéquats.

#### **1.4 Les pratiques enseignantes efficaces**

Tout d'abord, il convient de définir ce que nous entendons par pratiques enseignantes. La pratique enseignante est composée à la fois des actions posées et des interventions effectuées par l'enseignant dans l'exercice de sa profession et des réflexions qui ont guidé ces actions ou interventions (Altet, 2002). Le concept de pratique enseignante ne désigne pas uniquement les gestes ou interventions de l'enseignant en présence élève, mais aussi des activités comme la planification où l'enseignant doit anticiper les actions qu'il doit poser. Elle est propre à chaque enseignant et résulte de son savoir-faire professionnel (Legendre, 2005).

La gamme étendue des pratiques pédagogiques et didactiques utilisées par les enseignants a amené les chercheurs à s'intéresser aux différences créées entre les classes par l'utilisation de pratiques différentes. Plusieurs recherches soutiennent que certaines pratiques enseignantes engendrent de meilleurs résultats que d'autres. Ainsi, des pratiques enseignantes sont à favoriser tandis que d'autres sont à éviter.

Pour qu'une pratique enseignante puisse être qualifiée d'efficace, elle doit s'appuyer sur des données probantes et donc avoir fait l'objet d'une vérification scientifique rigoureuse. En effet, « les données probantes sont des observations, des faits, ou encore un ensemble de renseignements organisés servant à appuyer ou à justifier les inférences ou les croyances, pour démontrer la crédibilité d'une proposition ou d'une question en jeu » (Madjar, Taylor et Lawer, 2002 dans Fortin, 2010). Ainsi, seules les pratiques enseignantes dont l'efficacité est statistiquement démontrée lors de recherches scientifiques sont considérées efficaces. La pratique fondée sur les résultats probants est à préconiser, car elle permet de combiner l'expertise individuelle et les meilleures preuves provenant de la recherche (Fortin, 2010) afin d'atteindre de meilleurs résultats. Ainsi, dans cet essai, le concept de pratiques enseignantes efficaces réfère aux actions et aux gestes posés par l'enseignant qui sont scientifiquement démontrés probants pour favoriser la réussite des élèves, l'intégration ou un climat de classe propice aux apprentissages.

## **1.5 Le climat de classe**

Quand il s'agit d'étudier ce qui se passe en classe, plusieurs avenues sont possibles. Dans le but de cibler le plus grand éventail de pratiques enseignantes efficaces pour favoriser la réussite de l'intégration d'EDTC en classe ordinaire, nous croyons qu'il est essentiel d'aborder le sujet sous l'angle du climat de classe puisqu'il permet d'étudier plusieurs avenues sous-jacentes. En effet, comme il est démontré que les pratiques enseignantes peuvent influencer la réussite scolaire des élèves en favorisant un climat de classe propice aux apprentissages (Bennacer, 2000, 2005; Burchinal, Howes, Pianta,



Bryant, Early, Clifford *et al.*, 2008; Cadima *et al.*, 2010) et que ce dernier possède plusieurs variables (Moos, 1994), il est possible d'étudier une gamme étendue de pratiques enseignantes reliées aux différentes variables du climat de classe. Dans cette optique, le concept de climat de classe est d'abord expliqué et défini, puis ses dimensions sont présentées.

Tout d'abord, les différences dans les pratiques et dans les façons d'être des enseignants ainsi que dans leur façon d'enseigner, et ce, à l'intérieur du même style ou des mêmes méthodes d'enseignement créent des climats de classe différents (Moos, 1979). Puisque le climat de la classe est un facteur très important, et peut-être le plus important, pour déterminer le cheminement scolaire des élèves (Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004 dans Pianta et Hamre, 2009), le sujet a été étudié à de nombreuses reprises par différents chercheurs. Les études récentes au sujet du climat de classe ont généralement une vision commune du concept, cette vision est celle de Moos (1974, 1979, 1994). Ainsi, la notion de climat de classe est présentée selon la conception de cet auteur puisqu'elle est le fondement des recherches actuelles.

Selon Moos (1994), le climat de classe représente la personnalité particulière de l'environnement de chaque classe. Cet auteur qualifie le climat de classe de système sociodynamique puisqu'il varie en fonction des interactions élèves-enseignant et élèves-élèves ainsi que du comportement de l'enseignant et des élèves dans la classe (Moos, 1979). En effet, il a démontré que l'environnement de chaque classe possède des caractéristiques généralement stables et durables reliées aux interactions sociales qui s'y produisent (*Ibid*). Une caractéristique peut être définie comme étant la valeur spécifique d'une variable dans l'environnement. Selon la conception de Moos (1979), tous les environnements ont les mêmes variables, mais à des niveaux d'intensité différents. Ainsi, une variable aurait un continuum de valeurs possibles alors que la caractéristique représente la valeur particulière de la variable dans un environnement donné.

Par contre, il est important de souligner que c'est la perception des caractéristiques par les individus évoluant dans la classe qui détermine le climat de classe et non la valeur réelle des caractéristiques (Moos, 1979). En fait, la perception des élèves doit être utilisée pour mesurer le climat de classe, car elle a davantage d'influence sur leur rendement que le climat de classe réel (Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004). De cette façon, le climat de classe est subjectif dans la mesure où il est déterminé par des perceptions plutôt que des faits objectifs ou des mesures empiriques.

Cependant, il est important de distinguer les perceptions individuelles des perceptions partagées par l'ensemble des membres sur l'environnement, car seules les perceptions partagées par l'ensemble des membres deviennent des caractéristiques intégrantes de l'environnement et déterminent le climat de classe (Moos, 1979). Lorsqu'une perception est exclusive à une minorité de membres, elle reste personnelle et ne modifie que le climat psychologique personnel de ces membres sans influencer le climat de classe. Par contre, lors d'un consensus des perceptions de l'environnement parmi un groupe, le climat psychologique personnel de chaque individu devient un climat organisationnel qui est dans notre cas, le climat de classe (*Ibid*).

Pour évaluer le climat de classe défini comme étant la perception partagée et subjective des élèves d'une série de caractéristiques reliées aux interactions sociales dans le groupe, Trickett et Moos (1974) ont élaboré le *Classroom Environment Scale*. Ainsi, ils ont identifié les variables de l'environnement psychosocial qui ont une plus grande influence sur la perception des élèves du climat de classe. Les variables avancées par Moos (1979) ont permis de mieux comprendre le processus de formation du climat de classe. Ces variables sont regroupées en trois grandes dimensions: la dimension relationnelle, la dimension du maintien et du changement du système de la classe et la dimension des buts-orientés (Moos 1974, 1979).

La dimension relationnelle concerne les variables affectives dans les relations élèves-élèves et élèves-enseignant. Elle contient d'abord la variable de l'engagement des

élèves qui évalue dans quelle mesure les élèves sont attentifs et intéressés dans les activités de la classe. Ensuite, il y a la variable d'affiliation qui concerne l'amitié entre les élèves de la classe ainsi que l'entraide et le goût du travail d'équipe. La dernière variable est celle du soutien de l'enseignant et porte sur l'aide octroyée aux élèves, la confiance, la chaleur de l'enseignant et l'intérêt qu'il démontre aux élèves et à son enseignement (Moos, 1979).

La deuxième dimension est celle du maintien et du changement du système de la classe. Elle porte sur les règlements de la classe et les innovations pédagogiques utilisées par l'enseignant. La première variable de cette dimension est l'ordre et l'organisation. Dans cette dernière, on évalue dans quelle mesure l'accent est mis sur les élèves qui se comportent de façon ordonnée et selon les attentes de l'enseignant ainsi que sur l'organisation de l'attribution des activités de la classe. La seconde variable est la clarté des règles, car chacune des règles doit être définie, explicite et claire pour les élèves, tout comme les conséquences associées à leur transgression. Le contrôle de l'enseignant est la troisième variable qui concerne le niveau de rigueur dans l'application des règles et la sévérité des punitions accordées pour des infractions. La dernière variable est l'innovation et porte sur le degré d'implication des élèves dans la planification des activités de la classe et le nombre d'activités variées et inhabituelles planifiées par l'enseignant (Moos, 1979).

La dernière dimension, celle des buts-orientés, porte sur les variables relatives aux fonctions spécifiques de l'environnement de la classe. D'abord, il y a l'orientation de la tâche qui concerne l'importance de compléter les activités planifiées et de rester dans le sujet. Puis, il y a le niveau de compétition entre les élèves de la classe pour l'obtention des meilleures notes et de la reconnaissance, ainsi que la difficulté à obtenir de bonnes notes (Moos, 1979).

Le lien entre le climat de classe et le rendement scolaire a été démontré à de nombreuses reprises et ne fait plus aucun doute (Bennacer, 2000, 2005; Burchinal *et al.*, 2008; Cadima *et al.*, 2010). Puisqu'il est possible d'augmenter le rendement et la réussite scolaire avec un climat de classe positif, il est dans l'intérêt des élèves de l'optimiser. Le fait

que le climat de classe soit déterminé par les interactions sociales, en amène un deuxième : les interactions sociales reflètent le climat de classe (Pianta, 2003). Ainsi, il semble possible d'optimiser le climat de classe en étudiant et en améliorant les interactions sociales dans la classe. Cependant, il faut d'abord savoir comment influencer la qualité des interactions sociales dans la classe et quelles pratiques enseignantes peuvent y contribuer.

## **1.6 Comprendre les interactions sociales par l'outil CLASS**

Selon Pianta (1999), plus un enseignant est sensible, plus il contribue aux apprentissages sociaux et scolaires des élèves en créant des climats de classe positifs, en détectant mieux lorsque les élèves ne comprennent pas et en s'adaptant en fonction des besoins des élèves. Comprendre et identifier les pratiques spécifiques des enseignants sensibles qui favorisent l'établissement d'un climat de classe harmonieux est essentiel pour faire avancer la formation des enseignants et augmenter leur performance et leur efficacité en classe (Hamre *et al.*, 2013). Dans le but de déterminer les pratiques enseignantes spécifiques qui influencent le climat de classe, une revue approfondie de la littérature scientifique a été effectuée par un groupe de chercheurs (Pianta, La Paro, Payne, Cox, et Bradley, 2002). À l'aide des résultats de la recension, Pianta *et al.* (2006, 2008a, 2008b) ont développé un outil qui permet d'analyser le climat de classe perçu par les élèves en observant et en mesurant la qualité des interactions sociales à l'intérieur de la classe. Cet outil est le CLASS (Pianta *et al.*, 2006, 2008a, 2008b; Pianta *et al.*, 2011).

Dans l'outil CLASS, l'enseignement est défini comme étant un processus interactif et interpersonnel (Klauer, 1985 dans La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004) ce qui suggère que les interactions entre l'enseignant et les élèves sont le principal mécanisme d'apprentissage et de développement au sein de la classe (La Paro *et al.*, 2004). Ainsi, l'environnement physique ou le programme en tant que tel importe moins que la façon qu'a l'enseignant de les utiliser et de créer des interactions sociales dans la classe (Hamre, Goffin et Kraft-Sayre, 2009; La Paro *et al.*, 2004). La recherche démontre en effet que les interactions prédisent mieux le développement social et scolaire des élèves que des éléments structurels sur

l'environnement ou les programmes (Hamre *et al.*, 2009; La Paro *et al.*, 2004; Pianta, 2003). Chaque interaction de la classe peut être porteuse, qu'elle soit entre deux élèves ou entre un élève et l'enseignant.

L'outil CLASS mesure donc les interactions sociales de trois domaines clés qui diffèrent sensiblement de ceux de Moos (1979) présentés dans la section précédente. Les trois domaines du CLASS sont: le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique (Hamre *et al.*, 2009). Dans chaque domaine, on retrouve des dimensions et pour chaque dimension, il y a des indicateurs opérationnalisés en comportements observables (Hamre *et al.*, 2013; Pianta et Hamre, 2009; Pianta *et al.*, 2008a, 2008b, 2011). L'observation porte donc sur des comportements précis qui influencent le climat de classe. Ces derniers permettent de mesurer la qualité du climat de classe et d'évaluer la qualité du soutien offert par l'enseignant au développement social et scolaire des élèves (*Ibid*). Plus le niveau de soutien émotionnel (domaines du soutien émotionnel et de l'organisation de la classe) et pédagogique (domaine du soutien pédagogique) (Hamre *et al.*, 2013) offert par l'enseignant est élevé, plus la réussite scolaire est grande (Hamre et Pianta, 2005).

Le terme « qualité » réfère au niveau de présence dans la classe des pratiques spécifiques qui ont des portées positives dans les champs des interactions élèves-enseignant, de la gestion du temps ou des activités et de la qualité de l'enseignement ou des rétroactions (La Paro *et al.*, 2004). Un climat de haute qualité produit des bénéfices pour le développement social et scolaire de tous les élèves (La Paro *et al.*, 2004; Pianta, *et al.*, 2002), mais les EHDAA bénéficient particulièrement d'un tel climat de classe puisque pour cette clientèle spécifique, la qualité du climat de classe est associée à la présence de comportements d'engagement qui prédisent la réussite scolaire (Downer, Rimm-Kaufman et Pianta, 2007).

L'outil CLASS a d'abord été construit et validé auprès de classes de niveau préscolaire (La Paro *et al.*, 2004). Il est aujourd'hui disponible en plusieurs versions

validées de la petite enfance jusqu'au secondaire (Hamre *et al.*, 2009; Pianta, *et al.*, 2006, 2008a, 2008b, 2011). Selon l'âge des enfants, la classification des dimensions varie quelque peu (*Ibid*).

La version présentée dans les prochaines sections est la K-3, soit celle des élèves de 5 à 9 ans. L'étendue ne correspond pas parfaitement à celle des élèves d'âge primaire qui s'étend de 5 à 12 ans. Ainsi, la population cible de la version K-3 du modèle CLASS et des études retenues ne sont pas exactement les mêmes. Puisque les différences entre les versions K-3 (5 à 9 ans) et K-12 (9 à 12 ans) concernent principalement la classification des dimensions qui apparaissent parfois dans un domaine différent, nous avons choisi de ne présenter que le premier. En effet, les comportements observables sont pratiquement tous les mêmes dans les deux versions et ceux-ci sont les seuls utilisés dans la présente étude. La variation de la classification des dimensions n'a donc aucun impact sur les comportements qui influencent le climat de classe, mais seulement sur l'attribution de la note pour chacune des dimensions lors de l'évaluation du climat de classe en contexte réel. Puisqu'aucune notation du climat de classe n'est effectuée dans cette recherche, la version K-3 apparaît suffisante, car elle contient les mêmes comportements observables que la version K-12. Ainsi, le domaine du soutien émotionnel est le premier présenté, suivi du domaine de l'organisation de la classe et du soutien pédagogique

#### *1.6.1 L'outil CLASS: le soutien émotionnel*

Le premier domaine de l'outil CLASS dont il sera question est celui du soutien émotionnel. Il a été élaboré à partir de deux théories reconnues, soit la théorie de l'attachement et la théorie de l'autodétermination (Pianta et Hamre, 2009). Ce domaine comporte plusieurs éléments affectifs qui influencent les apprentissages. Non seulement les qualités affectives de la relation maître-élève sont associées à l'engagement et au rendement scolaire des élèves (Roorda, Koomen, Spilt, et Oort, 2011), mais aussi au développement de compétences sociales (Pianta, 1999). Également, le fonctionnement social et émotionnel des élèves en classe est reconnu comme étant un indicateur du fait qu'ils soient prêts à faire

des apprentissages formels et est associé au rendement scolaire (Pianta *et al.*, 2008b). Ainsi, l'importance et les fondements du soutien émotionnel dans la classe ne sont plus à démontrer (La Paro *et al.*, 2004; Pianta *et al.*, 2008b).

Comme exposé précédemment, chaque domaine est composé de dimensions qui sont composées d'indicateurs opérationnalisés en comportements observables (Pianta *et al.*, 2011; Pianta et Hamre, 2009). C'est donc dans cet ordre que sont présentées les composantes de l'outil CLASS (Pianta *et al.*, 2008b). Le premier domaine, celui du soutien émotionnel, contient quatre dimensions: le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et le respect du point de vue de l'élève. Les indicateurs de chaque dimension sont suivis de chiffre entre parenthèses. Puisque plusieurs comportements peuvent être associés au même indicateur, les chiffres structurent l'énumération pour en faciliter la compréhension. Ainsi, les chiffres entre parenthèses sont de nature ordinale et servent à l'énumération des indicateurs.

Pour la première dimension, quatre indicateurs contribuent à qualifier le climat de positif dans une classe. L'enseignant crée un climat de classe positif lorsqu'il manifeste du respect aux élèves dans ses attitudes et ses gestes (1). Cet indicateur se traduit par plusieurs comportements tels que l'utilisation un langage particulièrement respectueux, la connaissance du nom des élèves, des contacts visuels, un ton de voix calme et chaleureux, l'écoute de chacun, la coopération et le partage. L'indicateur de la communication positive (2) se perçoit lorsque l'enseignant fait preuve d'affection envers les élèves que ce soit de façon verbale ou physique et lorsqu'il a des attentes positives pour chaque élève. L'enseignant qui a un affect positif (3) favorise aussi un climat positif par ses sourires, les rires et l'enthousiasme qu'il engendre. Finalement, l'indicateur de l'entretien de relations positives (4) est aussi caractérisé par certains comportements de l'enseignant. L'enseignant qui entretient une proximité physique avec les élèves, qui utilise l'aide par les pairs, qui partage des activités et des intérêts avec les élèves et qui a des interactions, des échanges positifs et des conversations avec ses élèves contribue davantage à l'établissement d'un

climat positif par l'entretien de relations positives avec les élèves (Pianta *et al.*, 2008b, 2011).

À l'opposé, quatre indicateurs permettent d'inférer un climat négatif. Un enseignant qui manifeste un affect négatif (1) caractérisé par de l'irritabilité, de la colère, par l'escalade de la violence ou par une voix agressive instaure plutôt un climat de classe négatif. Pareillement, s'il exerce un contrôle punitif (2) auprès des élèves en criant, menaçant, punissant, en les contrôlant physiquement ou s'il manque de respect (3) en agaçant, agressant, intimidant, humiliant, en étant sarcastique et en excluant certains élèves, le climat de classe négatif augmente (Pianta *et al.*, 2008b, 2011). Également, un enseignant qui a des attitudes négatives (4) telles que la victimisation, l'intimidation et les punitions physiques est plus susceptible d'engendrer un haut niveau de climat négatif (Pianta *et al.*, 2008b).

Par ailleurs, la dimension de la sensibilité de l'enseignant est associée au soutien qu'il procure aux élèves dans leurs apprentissages scolaires et sociaux. Cette dimension varie selon quatre indicateurs. Pour ce faire, l'enseignant doit répondre aux besoins particuliers des élèves (1) par un soutien individualisé, en leur fournissant de l'assistance, en s'assurant de leur bien-être et en reconnaissant leurs émotions. De plus, il doit être efficace en résolution de problèmes (2) en répondant aux questionnements des élèves et en les outillant pour qu'ils règlent leurs problèmes de manière efficace et en temps opportun. Il aide les élèves à se sentir bien et en sécurité dans la classe (3) ce qui se traduit par la recherche du soutien de l'enseignant de la part des élèves, la prise de risques et la liberté de participer aux activités. Enfin, l'enseignant sensible est conscient des difficultés éprouvées par les élèves (4), il anticipe les problèmes, planifie ses interventions, est à l'affût des difficultés et prend des notes.

La dernière dimension du domaine du soutien émotionnel est le respect du point de vue des élèves et est déterminée par quatre indicateurs. Dans cette dimension, on observe d'abord l'indicateur de la flexibilité et de la centration sur l'enfant (1). Plusieurs



comportements de l'enseignant sont rattachés à cet indicateur comme suivre les élèves dans leurs propres idées, les encourager à exprimer leurs opinions et adopter une attitude de flexibilité. La restriction de mouvement de la part de l'enseignant (2) qui s'observe lorsque l'enseignant est rigide et qu'il ne permet pas aux élèves de se déplacer ou de bouger nuit au respect des élèves. Au contraire, lorsqu'il soutient l'autonomie et le leadership chez ses élèves (3) en les laissant faire des choix, en les responsabilisant et en adoptant de la souplesse dans sa structure, l'enseignant favorise le respect des élèves. Enfin, un enseignant qui incite les élèves à s'exprimer (4) en permettant le partage et les échanges entre pairs gagne le respect de ses élèves.

### *1.6.2 L'outil CLASS: l'organisation de la classe*

Le domaine de l'organisation de la classe fait référence aux stratégies utilisées par les enseignants pour encadrer les élèves à l'aide de règles formelles ou informelles, d'exigences et d'attentes claires. Ce domaine est basé sur la recherche portant sur la capacité d'autorégulation des élèves et les facteurs qui favorisent cette habileté (Pianta et Hamre, 2009). Plusieurs recherches démontrent que l'organisation de la classe est un facteur déterminant de l'environnement et qu'il est associé directement à de meilleurs résultats académiques et à davantage de comportements prosociaux (*Ibid*). En effet, dans les classes où des stratégies efficaces de gestion de comportement tel qu'un haut niveau d'organisation, de routines et de stratégies pour faire participer les élèves sont utilisées, les élèves apprennent davantage (*Ibid*). Ces stratégies diminuent les comportements d'opposition et augmentent le niveau d'engagement des élèves (*Ibid*). Le domaine de l'organisation de la classe est constitué de trois dimensions, soit la gestion des comportements, la productivité et l'approche pédagogique.

Tout d'abord, la dimension de la gestion des comportements en classe sera présentée. Cette dimension représente un défi pour plusieurs enseignants et particulièrement pour ceux qui doivent intégrer un EDTC (Gaudreau, 2011). Selon Pianta *et al.* (2008b), quatre indicateurs permettent de rendre compte d'une bonne gestion des comportements en classe.

Tout d'abord, il faut mentionner l'importance d'établir des attentes claires (1), définies, précises et connues à propos des comportements attendus des élèves. Ces dernières doivent découler de règles efficaces qui doivent aussi être connues, claires, constantes, cohérentes et conséquentes dont l'application doit également être constante, cohérente et claire. Cet indicateur en amène un autre, l'importance de l'attitude proactive (2) de l'enseignant, c'est-à-dire le fait d'anticiper les problèmes de comportement et la chaîne d'escalade des comportements, d'avoir une faible réactivité aux écarts comportementaux et un haut niveau de surveillance et de contrôle de la classe. La réorientation des comportements négatifs (3) prend une place importante dans cette dimension du CLASS puisque les comportements ont des fonctions et répondent à des besoins (Maslow, 2008). Ainsi, si l'on veut espérer faire cesser le comportement d'un élève, il faut d'abord lui trouver un comportement de remplacement. C'est le principe de la redirection efficace des comportements (Pianta *et al.*, 2008b) dans lequel utiliser des indices subtils de redirection et porter attention aux comportements positifs sont des stratégies efficaces. Enfin, de ces indicateurs en découle un dernier, le comportement des élèves (4), qui démontre en soi l'efficacité de la démarche de gestion des comportements. En effet, un bon respect des règles et l'absence de chaos (absence de comportements d'agressions et d'opposition) sont les signes d'une bonne gestion des comportements (Pianta *et al.*, 2008b).

La dimension de la productivité est centrée sur l'efficacité du déroulement de la leçon et influencée par trois indicateurs. D'abord, le déroulement peut être qualifié d'efficace lorsque le niveau de préparation (1) des cours optimise l'utilisation du temps de classe. En effet, il est important que le matériel nécessaire soit prêt et accessible et que les leçons soient préparées pour commencer rapidement les apprentissages. Puisque la quantité de temps consacrée aux apprentissages influence la réussite, il est important de maximiser le temps d'apprentissage (2). Pour ce faire, l'enseignant doit avoir une provision d'activités prêtes à être utilisées pour éviter les temps morts. Ainsi, il est possible d'offrir des choix d'activités aux élèves lorsqu'ils ont terminé l'activité principale, ce qui permet de maintenir la stimulation et l'intérêt des élèves. Aussi, durant le temps d'apprentissage, l'enseignant doit minimiser les interruptions possibles et le temps consacré aux tâches de gestion (prise

des présences ou gestion des devoirs). L'efficacité avec laquelle les transitions (3) sont effectuées et la quantité de ces dernières a également un impact sur le temps d'apprentissage. En effet, plus les transitions sont efficaces et rapides, moins elles empiètent sur le temps consacré aux apprentissages. Pour avoir des transitions efficaces, il faut les annoncer à l'avance, en avoir le moins possible et les limiter dans le temps. Pour qu'elles permettent de maintenir le rythme de la classe, elles doivent être brèves, explicites et permettre des opportunités d'apprentissage. L'enseignant doit aussi instaurer des routines pour augmenter l'efficacité de plusieurs activités qui se répètent fréquemment comme le début et la fin des cours, le déplacement en classe, les questions, bref la plupart des activités quotidiennes. Pour que les routines soient optimales, les enseignants doivent fournir des consignes claires aux élèves pour que les élèves sachent précisément quoi faire et éviter les flâneries (Pianta *et al.*, 2008b).

La dernière dimension du domaine de l'organisation de la classe est l'approche pédagogique et concerne les stratégies utilisées par l'enseignant pour maximiser l'intérêt et l'engagement des élèves envers les activités. Elle possède quatre indicateurs. Le premier indicateur qui influence la qualité de cette dimension est la facilitation des apprentissages par l'enseignant (1) dans laquelle l'enseignant doit être impliqué activement pour garder l'intérêt des élèves et augmenter leur implication et leur participation en les questionnant. Ensuite, il y a la clarté des objectifs d'apprentissages pour les élèves (2) dans laquelle l'enseignant doit organiser les objectifs, attirer efficacement l'attention des élèves sur ces derniers, réorienter les élèves en fonction des objectifs et faire des résumés. Le prochain indicateur est la variété des modalités et du matériel utilisés (3). L'étendue des occasions d'apprentissages visuels, auditifs et kinesthésiques doit être variée tout comme le matériel utilisé pour favoriser l'intérêt et la participation des élèves. Ainsi, l'intérêt des élèves (4) se perçoit à travers leur niveau de participation active, d'attention, d'écoute et de concentration (Pianta *et al.*, 2008b).

### 1.6.3 L'outil CLASS: le soutien pédagogique

Le domaine du soutien pédagogique ne concerne pas seulement le contenu à l'étude et les activités d'apprentissage qui en découlent, mais aussi la façon dont les enseignants conçoivent et pilotent les activités pour soutenir le développement cognitif et les apprentissages scolaires des élèves. Dans cette optique, les recherches en sciences cognitives et en développement du langage ont servi de fondements scientifiques pour soutenir le développement de ce domaine (Pianta et Hamre, 2009). Pianta et Hamre (2009) qualifient le développement cognitif et langagier de contingent et précisent qu'il dépend de la quantité des opportunités données à l'élève pour démontrer ses compétences et en développer de nouvelles. En effet, les enseignants qui utilisent des stratégies qui favorisent l'utilisation d'habiletés de réflexion de haut niveau, qui offrent des rétroactions de qualité et qui travaillent à améliorer les habiletés langagières favorisent l'engagement et la réussite scolaire (Hamre et Pianta, 2005). Ainsi, de façon cohérente, le domaine du soutien pédagogique contient trois dimensions, soit le développement conceptuel, la qualité des rétroactions et la modélisation du langage (Pianta et Hamre, 2009).

Le développement conceptuel ne concerne pas le développement d'un concept spécifique, mais concerne les stratégies utilisées par l'enseignant, comme les discussions ou les activités, pour développer des habiletés cognitives de haut niveau chez les élèves (Pianta *et al.*, 2008b). Le développement conceptuel peut être évalué à l'aide de quatre indicateurs. Tout d'abord, l'analyse et le raisonnement (1) se développent lors de certains types d'activité. Dans un premier temps, lorsque l'enseignant utilise des questions ouvertes contenant les mots clés « pourquoi » et « comment » l'élève est porté à améliorer son analyse en la poussant davantage, ce qui se produit aussi lorsque l'élève doit comparer et classer. Dans un deuxième temps, la résolution de problèmes permet d'améliorer le raisonnement de l'élève, tout comme la production de prédictions lors des expérimentations. Finalement, l'autoévaluation de sa démarche par l'élève permet de développer sa métacognition. Ensuite, les processus de création (2) permettent aux élèves d'être créatifs et de générer leurs propres solutions. Les étapes clés que sont les tempêtes d'idées, la

planification et la production d'une solution sont les mêmes autant dans le processus créatif que dans l'expérimentation scientifique. Également, une partie du développement conceptuel porte sur l'intégration des concepts (3) qui concerne l'interconnexion des nouveaux concepts entre eux et avec les connaissances antérieures de l'élève. Dans cet indicateur, les élèves doivent pouvoir faire le lien entre les concepts à développer et les activités réalisées. De plus, les concepts en construction doivent être présentés en lien avec les apprentissages et connaissances antérieures des élèves. Relier les concepts entre eux et aux apprentissages antérieurs permet aux élèves de voir la progression de leurs apprentissages et ainsi le développement des concepts eux-mêmes. Finalement, il est important de connecter les concepts nouveaux au monde extérieur (4) en faisant des liens avec des applications concrètes dans la vie quotidienne des élèves. De cette façon, les apprentissages deviennent authentiques et les concepts théoriques deviennent concrets pour les élèves (Pianta et Hamre, 2009; Pianta *et al.*, 2008b).

La deuxième dimension du domaine du soutien pédagogique est celle de la qualité des rétroactions où les rétroactions de l'enseignant doivent permettre d'augmenter la compréhension et l'apprentissage des élèves. Elle possède cinq indicateurs. Le premier indicateur de qualité de cette dimension est le niveau d'étayage (1) présent dans la classe. L'étayage est la pratique visant à soutenir temporairement un élève pour lui permettre de résoudre seul un problème qu'il était incapable de résoudre au départ (Legendre, 2005). Le niveau d'étayage est déterminé par l'aide fournie par l'enseignant sous forme d'indices ou d'assistance aux élèves qui ont des problèmes à comprendre certains concepts, à répondre aux questions ou à compléter une activité. Le second indicateur concerne l'incitation à la réflexion (2) où l'enseignant demande aux élèves d'expliquer leur raisonnement et de justifier leurs réponses et actions. Ensuite, il y a celui des rétroactions (3) lors desquelles les échanges entre l'enseignant et les élèves permettent à ces derniers d'élaborer et d'expliquer leurs idées à l'aide des questions supplémentaires posées par l'enseignant. Le processus de rétroaction améliore la compréhension des élèves des concepts enseignés ainsi que leur raisonnement. La persévérance de l'enseignant dans ses efforts pour permettre aux élèves de comprendre la matière ou d'arriver à la réponse témoigne de la qualité de cet indicateur. Le

prochain indicateur est le fait de fournir des informations supplémentaires (4) d'expansions, de clarifications ou des rétroactions spécifiques qui expliquent les comportements ou les réponses des élèves plutôt que de se contenter de qualifier la réponse de correcte ou d'incorrecte. Ce comportement de l'enseignant aide aussi à améliorer la compréhension des élèves à propos de leurs réponses, de leurs erreurs et de leurs actions. Le dernier indicateur porte sur l'encouragement et l'affirmation (5) et est influencé par le niveau de reconnaissance de la part de l'enseignant des efforts des élèves que ce soit sous forme de renforcement ou d'encouragement. La reconnaissance de l'enseignant augmente l'engagement et la persévérance chez les élèves. C'est par les comportements des élèves qui témoignent de leur engagement et de leur persévérance que l'on peut inférer la présence de cet indicateur (Pianta *et al.*, 2008b; Pianta et Hamre, 2009).

La dernière dimension est celle de la modélisation du langage et elle est subdivisée en cinq indicateurs. Commençons par la fréquence des conversations (1) en classe cotée en fonction de la quantité d'échanges réciproques, de réponses contingentes et de conversations entre les élèves. Ensuite, l'utilisation par l'enseignant de questions ouvertes (2) est mesurée selon la proportion de questions ouvertes utilisées par l'enseignant par rapport au nombre de questions fermées. Les questions ouvertes sont des questions qui nécessitent davantage d'élaboration puisque les élèves doivent fournir des réponses contenant plus d'un mot. La reformulation et l'élaboration (3) des réponses des élèves par l'enseignant sont des situations de modelage langagier qui concernent l'expression adéquate d'une réponse tandis que la verbalisation par l'enseignant de ses propres actions ou de celles des élèves (4) concerne la description des gestes attendus. Enfin, le niveau de vocabulaire utilisé par l'enseignant (5) est évalué en fonction de la variété des mots utilisés et des liens faits avec des mots ou des idées familiers.

## 2. LA PRÉSENTATION DES OBJECTIFS GÉNÉRAL ET SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Comme exposé plus tôt, les EDTC ont généralement besoin d'interventions spécifiques, car les interventions universelles et ciblées ne fonctionnent pas toujours avec eux. Ainsi, il semble possible que la valeur ou la nature des comportements observables des enseignants utilisés par l'outil CLASS pour évaluer le climat de classe soient modifiées en contexte d'intégration scolaire d'EDTC. Bref, il semble possible que certains comportements de l'enseignant causent une plus grande variation du climat de classe dans ce contexte particulier dû à la réaction différente des EDTC par rapport à celle de leurs pairs sans trouble ou difficulté. De cette façon, les comportements de l'enseignant prioritaires à améliorer dans le but de faire progresser le climat de classe peuvent également varier dans ce contexte particulier. C'est pour cette raison qu'il est important de déterminer les pratiques les plus susceptibles d'avoir un impact significatif sur le climat de classe en contexte d'intégration d'EDTC. Ainsi, l'objectif général de recherche est construit à partir des limites et des réflexions soulevées dans la problématique, des articles de la recension des écrits et de la définition des concepts du cadre théorique.

L'objectif général de cette recherche est donc de déterminer les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent ou qui sont susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons deux objectifs spécifiques, ils précisent les actions à poser pour arriver à l'objectif général et sont les suivants:

1. Recenser les pratiques enseignantes efficaces favorisant un climat de classe propice aux apprentissages en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire;
2. Identifier les pratiques enseignantes efficaces pour favoriser l'intégration d'EDTC en classe ordinaire et qui favorisent aussi l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages au primaire.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre décrit la méthode de recension utilisée pour répondre aux objectifs ciblés dans cet essai. En premier, le devis de recherche est présenté et justifié. Par la suite, la méthodologie de recension est décrite de façon détaillée en commençant par les questions de recension grâce auxquelles les mots clés ont été trouvés, puis par la phrase de recension élaborée. Ensuite, les bases de données utilisées ainsi que les critères précis d'inclusion et d'exclusion sont dévoilés. Enfin, la méthode d'analyse des données prévue est expliquée.

#### **1. LE DEVIS DE RECHERCHE**

Le devis de recherche sélectionné est non traditionnel, il s'agit d'une méthode d'analyse d'études probantes, la revue systématique. Puisque cette approche permet de collecter et d'analyser systématiquement les recherches disponibles sur un sujet (Fortin, 2010), elle permet d'atteindre les deux objectifs spécifiques et l'objectif général de recherche de cet essai. En effet, elle permet de recenser les pratiques enseignantes efficaces dans notre contexte en se basant sur les résultats d'études répondant à des critères précis.

#### **2. LA MÉTHODOLOGIE DE RECENSION**

Les éléments fondateurs de la méthodologie de recension sont décrits dans cette section où la question de recension est d'abord présentée suivie des mots clés, de la phrase de recension qui en découle et des banques de données où elle est utilisée. Ensuite, les critères d'inclusion et d'exclusion appliqués sont présentés et justifiés. Pour terminer, le processus de sélection des articles est développé et argumenté.



## 2.1 La question de recension

La question de recension est la suivante: quelles sont les pratiques efficaces que les enseignants du primaire peuvent utiliser pour établir, restaurer et maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages et à l'intégration d'EDTC en contexte d'intégration en classe ordinaire au primaire?

## 2.2 Les mots clés utilisés et la phrase de recension

Trois catégories de mots clés sont retenues pour exprimer les trois concepts clés de notre recherche. Une recherche dans le thesaurus des banques de données FRANCIS et ERIC nous a permis de déterminer les clés de recherche, c'est-à-dire les expressions exactes et les synonymes à privilégier pour construire la phrase de recension. Puisque beaucoup d'études sont de langue anglaise, des clés ont été trouvées autant dans la langue française que dans la langue anglaise.

Le premier concept est celui du trouble et des difficultés de comportement. Les clés pour ce concept sont: trouble du comportement, problèmes de comportement, behavior problems, behavioral problems, behavior disorders, behavioral disorder, behavioral difficulties, ADHD, at-risk students, emotional and behavioral disorder, exteriorized problem, hyperactivity disorder. Le deuxième concept est celui de l'intégration scolaire pour lequel les clés sont les suivantes: intégration scolaire, inclusion scolaire, intégration, school inclusion, school integration, *mainstreaming*. Le troisième et dernier concept est celui des pratiques enseignantes. Ses clés sont: pratiques, interventions, pratique pédagogique, pratique éducative, gestion de classe, gestion, gestion éducative, classroom/class management, classroom techniques, classroom methods, educational methods, class organization, discipline, teaching methods, teaching practice, pratique probante, empirically-based, best practice, pratiques efficaces.

La phrase de recension utilisée contient toutes les clés présentées. Elle s'articule comme suit: ((trouble\* du comportement OR problème\* de comportement OR behavior\* problems OR behavior\* disorders OR behavior\* difficulties OR ADHD OR at-risk students OR emotional and behavioral disorder OR exterioriz\* problem\* OR hyperactivity disorder) NOT autism\*) AND (intégration scolaire OR inclusion scolaire OR intégration OR inclusion OR mainstream\* OR school inclusion OR school integration) AND (pratique\* OR intervention\* OR pratique\* pédagogique\* OR pratique\* éducative\* OR gestion de classe OR gestion OR gestion éducative OR class\* management OR class\* technique\* OR class\* method\* OR educational method\* OR class\* organization OR discipline OR teaching method\* OR teaching practice\* OR pratique\* probante\* OR empirically-based OR best practice\* OR pratique\* efficace\*).

### **2.3 Les bases de données utilisées**

Pour nous assurer de ne pas omettre d'études pertinentes, nous avons sélectionné plusieurs bases de données reliées à l'éducation. L'objectif est d'avoir au départ l'éventail d'études le plus large possible pour arriver à circonscrire un nombre maximal d'études pertinentes. Les bases de données utilisées sont donc: FRANCIS, CAIRN, ERIC, Érudit et PsycINFO.

### **2.4 Les critères d'inclusion et d'exclusion**

Cette section traite des critères d'inclusion et d'exclusion utilisés pour déterminer les études pertinentes à considérer dans ce travail de recension. Les critères sont présentés dans l'ordre dans lequel ils sont appliqués soit du plus général au plus spécifique puisque les critères généraux concernent plus d'études que les critères spécifiques. Simultanément à la présentation des critères d'inclusion, l'argumentation et la justification de la pertinence des critères permettent de suivre le raisonnement sous-jacent à la liste de critères. Ce même raisonnement a aussi mené à l'élaboration des critères d'exclusion puisque ces derniers sont déterminés à partir des critères d'inclusion.

### 2.4.1 Les critères d'inclusion

En tout, sept critères sont utilisés pour cibler et sélectionner les articles pertinents pour répondre à notre question de recherche. Le premier critère, qui est aussi le plus général, est de nature linguistique. En effet, la barrière de la langue nous oblige à poser un premier critère pour ne sélectionner que les études de langue anglaise ou française puisqu'il s'agit des seules langues pour lesquelles nous avons une compréhension suffisante.

Pour deuxième critère, les études sont datées au plus de tard de l'année 1995. L'étendue des années prend en compte l'évolution constante de la réalité scolaire. Les études antérieures à 1995 sont considérées désuètes puisque dans la deuxième partie des années 90 et le début des années 2000, plusieurs changements concernant les politiques reliées à l'intégration scolaire ont été réalisés dans plusieurs pays (Léonard, 2013). En 1997, le Québec révisé sa Loi sur l'instruction publique en incluant les droits d'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté, puis en 1999 le Québec se dote d'une politique de l'adaptation scolaire favorisant l'intégration en classe ordinaire des EHDAA présentée dans son document *Une école adaptée à tous ses élèves (Ibid.)*. Quant à l'Ontario, la province a révisé sa Loi de l'éducation en 1998 pour y ajouter l'obligation d'envisager l'intégration en classe ordinaire avec un soutien approprié. Pour leur part, les États-Unis ont publié en 2001 le *No Child Left Behind Act* qui fait de la réussite scolaire et de l'intégration des élèves en difficulté une priorité nationale. Puisqu'après l'année 1995 plusieurs changements dans les pratiques reliées à l'intégration d'élèves à besoins particuliers ont lieu dans plusieurs systèmes scolaires, cette année est choisie pour s'assurer d'inclure toutes les études pertinentes, mais sans avoir à passer en revue des études réalisées dans un contexte scolaire trop différent pour être encore valides.

Le troisième critère porte sur le contexte scolaire: les études sélectionnées concernent l'intégration scolaire d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Pour se coller au modèle théorique choisi, soit le CLASS présenté précédemment, l'échantillon doit inclure des élèves entre 5 et 12 ans. Cette tranche d'âge correspond aux élèves du primaire au

Québec et aux élèves du niveau *elementary* dans le Canada anglais et aux États-Unis. L'âge des élèves est nécessaire à prendre en compte pour assurer la généralisation de l'étude à la population cible puisque le modèle théorique choisi ne concerne pas les élèves du secondaire.

Le quatrième critère est nécessaire suite à notre choix de n'étudier que les pratiques des enseignants. En effet, selon notre recension des écrits, plusieurs acteurs peuvent être responsables des interventions auprès de cette clientèle que ce soit l'enseignant, la direction, l'éducateur spécialisé, le psychoéducateur, ou tout autre professionnel agissant en milieu scolaire. Parfois, plus d'un intervenant peut être responsable d'une intervention simultanément. Les ressources varient énormément entre les commissions scolaires, les quartiers et même, les écoles d'un même quartier (Trépanier et Paré, 2010). Ainsi, pour que les pratiques qui découlent de notre recherche puissent être mises en place dans toutes les classes, nous avons délibérément choisi de n'étudier que les pratiques qui peuvent être menées et mises en place par l'enseignant seul. Ce dernier peut cependant être soutenu ou accompagné pour le faire. En effet, à cause de la constance de la présence de l'enseignant peu importe la classe, l'école ou la commission scolaire, les pratiques pourront être utilisées, car cet intervenant est indispensable au fonctionnement de la classe et c'est pourquoi il est le sujet de cette étude.

Le cinquième critère porte sur la nature de l'étude recensée. Puisque le but de notre étude est de dégager des pratiques concrètes à mettre en place, il est indispensable que les recherches évaluent l'efficacité de façon concrète plutôt que d'en conclure l'efficacité de façon théorique. Dans cette optique, les études sélectionnées rapportent des résultats empiriques plutôt que théoriques.

Dans le même ordre d'idée, le sixième critère précise le cinquième en spécifiant que pour être sélectionnées, les études doivent mesurer l'amélioration comportementale des EDTC, notamment la réduction de comportements inappropriés ou l'augmentation de comportements appropriés, par des éléments observables plutôt que des perceptions. Encore

une fois, le but de ce critère est de s'assurer que les résultats de la recherche soient concrets et qu'ils contribuent à atteindre notre objectif de recherche. Toutes les études respectant ce critère sont sélectionnées pour faire partie de la recension, car elles permettent d'atteindre l'objectif général de recherche.

Cependant, l'application d'un septième critère sert à différencier les études utilisées pour atteindre le premier objectif spécifique des études utilisées pour atteindre le deuxième objectif spécifique. Le septième critère concerne le dernier concept clé de l'étude, soit le climat de classe. Il exige des recherches sélectionnées qu'elles démontrent quantitativement que la pratique étudiée favorise l'établissement, la restauration ou de maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages. Les études respectant ce septième critère sont utilisées pour répondre au premier objectif spécifique puisque leur impact sur le climat de classe est connu et démontré. Les études ne respectant pas ce septième critère requièrent une étape de plus dans l'analyse des données et sont utilisées pour déterminer les pratiques susceptibles de favoriser un climat de classe positif, soit le deuxième objectif spécifique. À la suite de la recension des écrits présentée dans le premier chapitre, nous avons décidé de mettre ce critère en dernier puisqu'il est attendu que peu d'études le respectent dû au peu d'écrits scientifiques disponibles sur le sujet.

#### *2.4.2 Les critères d'exclusion*

Les critères d'exclusion sont déterminés à partir des critères d'inclusion. Ainsi, ils sont l'inverse de ces derniers. Voici donc les critères d'exclusion sous forme de liste et dans l'ordre où ils sont appliqués dans la méthodologie.

Les études exclues:

1. ne sont pas de langue anglaise ou française;
2. datent d'avant l'année 1995;
3. ne concernent pas l'intégration scolaire d'EDTC au primaire;

4. ne concernent pas des pratiques qui peuvent être menées et mises en place par l'enseignant seul;
5. ne rapportent pas des résultats empiriques sur l'amélioration comportementale;
6. ne mesurent pas des éléments observables;

## **2.5 Le processus de sélection des articles**

Pour commencer le processus de sélection des articles, les informations concernant la banque de données utilisée et le nombre de résultats obtenus lors de la recherche à l'aide de la phrase de recension sont prises en note et conservées. Par la suite, la lecture des titres et des résumés de toutes les études obtenues est effectuée, c'est ce qui est appelé le survol. Après le survol de chacune des études, les critères d'exclusion sont appliqués, puis les doublons éliminés. Des traces sur les critères qui ont servi à exclure chaque étude sont gardées en notant combien d'études sont exclues à chaque critère. De ce processus, les études qui atteignent minimalement le critère six sont conservées, il s'agit des études sélectionnées. Pour celles-ci, les documents entiers sont obtenus et une lecture complète est réalisée. Si des documents s'avèrent non disponibles, les études sont exclues.

Après avoir lu entièrement chaque document, les critères d'exclusion sont réappliqués pour s'assurer que toutes les études respectent les critères d'inclusion et ainsi diminuer les risques de biais reliés à la sélection des études. En effet, les titres et résumés des articles ne permettent pas toujours de déterminer s'ils correspondent aux critères précis de notre étude puisque certaines informations peuvent être absentes du résumé, d'où l'importance de réappliquer les critères après la lecture complète.

## **3. L'ANALYSE DES DONNÉES**

Dans cette partie, nous exposons et justifions les principales étapes à franchir lors de l'analyse des données. La première étape d'analyse des données est de classer les pratiques recensées en trois catégories distinctes: les pratiques rejetées, les pratiques prometteuses et

les pratiques efficaces. Les pratiques recensées ayant respecté les sept critères d'inclusion et étant classées comme efficaces ou prometteuses sont utilisées pour déterminer les pratiques efficaces qui favorisent un climat de classe harmonieux lors de l'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire (premier objectif spécifique) puisque ces pratiques ont déjà fait l'objet de vérifications concernant leur impact sur le climat de classe. Quant aux pratiques qui respectent les six premiers critères, elles sont utilisées pour atteindre le deuxième objectif spécifique, mais pour y arriver une deuxième étape d'analyse est nécessaire. Il faut regrouper les pratiques efficaces et prometteuses selon les catégories du modèle CLASS (Pianta *et al.*, 2008b) dans le but de déterminer les pratiques enseignantes qui, à la fois, sont efficaces pour favoriser l'intégration d'EDTC en classe ordinaire et favorisent l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages au primaire.

### **3.1 La classification des pratiques sélectionnées en trois catégories: les pratiques rejetées, les pratiques prometteuses et les pratiques efficaces**

La première étape du processus d'analyse des données consiste en un jugement critique de l'étude notamment quant à la qualité de l'étude, l'efficacité des pratiques, la possibilité de généraliser les résultats à notre population cible et la présence de biais. En effet, même si un article correspond aux critères d'inclusion, les auteurs peuvent conclure que la pratique étudiée est peu ou pas efficace, ce qui ne correspond pas à notre objectif. Également, l'échantillon d'une seule étude n'est pas toujours suffisant pour permettre une généralisation à la population cible, mais lorsque plusieurs études rapportent les mêmes résultats, leurs échantillons jumelés peuvent permettre une telle généralisation. Également, il est nécessaire d'éliminer la possibilité de biais dans les études avant de déclarer que les pratiques étudiées sont efficaces. Suite à ce jugement critique, les pratiques ont été classées en trois catégories: les pratiques rejetées, les pratiques prometteuses et les pratiques efficaces.

Trois situations peuvent causer le rejet des pratiques. La première est lorsque l'efficacité de l'intervention pour améliorer la gestion des comportements perturbateurs des EDTC n'est pas démontrée. En effet, une pratique inefficace n'est pas jugée pertinente pour

la présente étude puisque les objectifs portent sur l'identification de pratiques efficaces. Cependant, il faut préciser que les pratiques jugées néfastes sont conservées puisqu'il est primordial d'en informer les enseignants pour que ces derniers ne nuisent pas à l'intégration des EDTC. La deuxième situation entraînant un rejet de la pratique est la demande excessive de soutien ou d'accompagnement à l'enseignant pour qu'il puisse implanter la pratique. Même si l'enseignant peut être accompagné ou soutenu pour mettre en place l'intervention, un soutien ou un accompagnement récurrent, intensif ou dispendieux n'est pas réaliste en tenant compte du contexte scolaire actuel et des ressources limitées. La dernière situation entraînant un rejet est la présence de biais dans l'étude qui lui fait perdre sa crédibilité, notamment la présence de contradictions ou le manque d'informations importantes sur les participants, les outils utilisés, la procédure de collecte de données ou les données elles-mêmes, tout comme des analyses ou des conclusions qui découlent d'une interprétation vague des données.

Pour être qualifiées de prometteuse, les conclusions des études existantes doivent laisser croire à l'efficacité de la pratique pour améliorer la gestion des comportements des EDTC intégrés en classe ordinaire au primaire. Parfois, le manque d'études scientifiques rigoureuses empêche de généraliser la pratique à une population cible ou de déterminer avec exactitude l'efficacité d'une pratique dans un contexte précis, tout en certifiant l'efficacité dans un contexte analogue. De prime abord, plusieurs pratiques semblent efficaces dans notre contexte, mais le manque d'études scientifiques rigoureuses ne permet pas de généraliser les résultats de ces pratiques à notre population cible, car pour y parvenir, une étude plus spécifique est nécessaire. Plusieurs situations mènent au classement des pratiques comme prometteuses. D'abord, lorsque la population cible de l'étude n'est pas spécifiquement un ou des EDTC, mais qu'elle évoque des difficultés comportementales chez des élèves ou que les données portent sur une classe dans laquelle il y avait un ou des EDTC intégrés plutôt que sur les EDTC eux-mêmes. Ensuite, lorsqu'une pratique est qualifiée d'efficace dans un autre contexte scolaire, comme la classe spéciale, mais pour laquelle les données disponibles pour le contexte d'intégration en classe ordinaire sont insuffisantes pour en certifier l'efficacité. Finalement, lorsque les pratiques ne peuvent



pas être implantées par l'enseignant seul, mais dont l'intervention extérieure nécessaire est limitée et permet à l'enseignant de gérer l'intervention seul après la phase d'implantation. Dans ce cas, la pratique peut vraisemblablement être utilisée en contexte scolaire, elle est donc qualifiée de prometteuse. Ces pratiques méritent une attention particulière puisqu'elles semblent pouvoir être efficaces sous certaines conditions, mais plus de recherche à leur propos est nécessaire pour le valider.

Les pratiques efficaces, pour leur part, sont celles dont l'efficacité est validée par une ou plusieurs recherches et dont l'échantillon est suffisant selon le type de devis utilisé pour pouvoir généraliser la pratique à la population cible. Évidemment, les pratiques efficaces correspondent précisément aux critères d'inclusion et sont évaluées au moyen de données empiriques plutôt que de perceptions.

### **3.2 Le regroupement selon les catégories de Pianta *et al.* (2008b) pour les pratiques n'ayant respecté que les six premiers critères d'inclusion**

Pour arriver à atteindre le deuxième objectif spécifique, nous comparons les pratiques recensées qui respectent les six premiers critères et classées comme efficaces et prometteuses aux comportements qui favorisent l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages du CLASS (Pianta *et al.*, 2008b). Lorsque la même pratique a été démontrée efficace à la fois pour favoriser l'intégration des EDTC et pour l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages, elle devient une pratique susceptible de favoriser un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC au primaire. Toutefois, la pratique doit faire l'objet d'une vérification scientifique avant d'être qualifiée d'efficace puisque son efficacité n'est pas prouvée, mais hypothétique.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de la recension qui a pour objectif de déterminer les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent ou qui sont susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Ainsi, le nombre d'articles recensés lors de la démarche de recension est d'abord exposé. Par la suite, chacune des études recensées est présentée et critiquée en lien avec le domaine du CLASS (Pianta *et al.*, 2008b) auquel elle correspond.

#### 1. LE NOMBRE DE DOCUMENTS RECENSÉS

Pour cette partie, le nombre de résultats obtenus lors de la recension est d'abord présenté. Par la suite suit une présentation détaillée du nombre de documents éliminés à chaque critère d'exclusion et pour chaque banque de données. Les documents sélectionnés et non disponibles terminent la présentation des documents recensés. Le tableau 1 présente et illustre le nombre précis de documents éliminés par critère et par banque de données ainsi que les documents non disponibles et les documents obtenus.

Tableau 1  
Résultats de la recension

| Banque de données | Nombre de résultats | Nombre de documents éliminés par critère |           |           |           |           |           |           |          | documents non disponibles | documents sélectionnés et obtenus |
|-------------------|---------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------------------|-----------------------------------|
|                   |                     | Critère 0                                | Critère 1 | Critère 2 | Critère 3 | Critère 4 | Critère 5 | Critère 6 | Doublons |                           |                                   |
| ERIC              | 217                 | n/a                                      | 0         | 60        | 55        | 50        | 31        | 0         | 0        | 5                         | 16                                |
| FRANCIS           | 105                 | n/a                                      | 2         | 6         | 78        | 16        | 2         | 0         | 0        | 0                         | 1                                 |
| PsycINFO          | 773                 | 459                                      | 10        | 37        | 180       | 45        | 10        | 0         | 5        | 14                        | 13                                |
| CAIRN             | 0                   | n/a                                      | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0                         | 0                                 |
| Érudit            | 0                   | n/a                                      | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0        | 0                         | 0                                 |
| Total             | 1095                | 459                                      | 12        | 103       | 313       | 111       | 43        | 0         | 5        | 19                        | 30                                |

Le nombre total de résultats obtenus dans les cinq banques de données à l'aide de la phrase de recension est de 1095. Respectivement 217 résultats sont relevés pour la banque ERIC, 105 pour FRANCIS et 773 pour PsycINFO alors qu'aucun résultat n'est obtenu dans les banques CAIRN et Érudit. Après la lecture des titres et des résumés des résultats, 1046 ne correspondent pas aux critères de sélections établis.

Le premier critère d'exclusion élimine 12 résultats, 2 pour FRANCIS et 10 pour PsycINFO. Le critère deux retranche 103 résultats, 60 pour ERIC, 6 pour FRANCIS et 37 pour PsycINFO. Le troisième critère élimine 313 résultats, 55 pour ERIC, 78 pour FRANCIS et 180 pour PsycINFO. Cent-onze résultats sont éliminés au critère quatre, 50 pour ERIC, 16 pour FRANCIS et 45 pour PsycINFO. Le critère 5 exclut 43 résultats, 31 pour ERIC, 2 pour FRANCIS et 10 pour PsycINFO. Pour sa part, le sixième critère ne retranche aucune étude. Pour la banque de données PsycINFO, un critère zéro est appliqué au départ à cause du très grand nombre de résultats obtenus et de la disponibilité de l'option dans cette banque de données. Ce critère porte sur les méthodologies choisies, soit les études empiriques, les études quantitatives, les revues systématiques et les études longitudinales, 459 résultats sont exclus à ce critère pour PsycINFO. De plus, dans cette banque de données, 5 résultats ont été éliminés, car il s'agissait de doublons.

Ainsi, 49 études correspondaient aux critères de sélections, mais 19 de ces documents n'ont pas pu être obtenus via les banques de données soit 5 pour ERIC et 14 pour PsycINFO. Par conséquent, 30 documents font partie de la présente étude. Ils ont été lus en entier et sont présentés dans la prochaine section.

## 2. LA CLASSIFICATION DES ÉTUDES

D'entrée de jeu, il faut souligner que, comme il était attendu, aucune étude n'a respecté les sept critères. Ainsi, il semble qu'aucune pratique n'a fait l'objet d'une évaluation rigoureuse concernant son impact sur le climat de classe en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Ce fait démontre l'impossibilité de faire la recension les

pratiques efficaces influençant le climat de classe dans notre contexte d'intégration dû à l'absence d'études ayant des résultats probants.

Les études présentées ici sont donc celles qui respectent les six premiers critères d'inclusion. Elles sont utilisées pour déterminer les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser un climat de classe harmonieux lors de l'intégration d'EDTC, ce qui correspond à l'objectif spécifique deux. Dans la prochaine partie, les pratiques sont introduites en fonction de leur domaine d'appartenance dans le CLASS de Pianta *et al.* (2008b) et de leur statut pour la présente étude (rejetée, prometteuse ou efficace). En plus d'une présentation globale, le raisonnement qui a mené à la classification de chaque pratique est exposé et argumenté. Un tableau synthèse placé à l'annexe A présente de façon condensée les informations importantes sur les études présentées.

Une recension systématique qui avait pour objectif de faire l'inventaire des connaissances actuelles sur l'efficacité des pratiques et stratégies employées avec les élèves EBD intégrés en classe ordinaire au primaire pour déterminer les pratiques efficaces auprès de cette clientèle a été découverte. Il s'agit de l'étude d'Evans, Harden et Thomas (2004) dans laquelle plusieurs pratiques et programmes spécifiques sont qualifiés de probants par les auteurs, mais ils ne correspondent pas toujours à nos critères d'inclusion. Ainsi, certaines pratiques de cette recension sont rejetées, d'autres sont prometteuses et d'autres encore sont efficaces. Comme elles font aussi partie de domaines différents de l'outil CLASS, les études de la recension d'Evans *et al.* (2004) sont présentées de façon individuelle, selon les domaines et les catégories auxquelles elles correspondent.

## 2.1 Le soutien émotionnel

Comme présenté dans le chapitre deux, le domaine du soutien émotionnel concerne les variables affectives qui influencent les apprentissages. En effet, certains comportements de l'enseignant sont liés à l'établissement de relations de confiance et de relations positives maître-élève ou élève-élève dans la classe. D'autres comportements soutiennent les élèves dans leur fonctionnement social et émotionnel, notamment dans la gestion de leurs émotions, de leurs comportements sociaux et de leurs conflits.

Dans le domaine du soutien émotionnel, six pratiques sont rejetées, sept pratiques sont qualifiées de prometteuses et trois pratiques sont déclarées efficaces. Le tableau 2 présente le statut des études recensées dans le domaine du soutien émotionnel. Dans la prochaine partie, les études rejetées sont d'abord présentées pour poursuivre avec les études prometteuses et terminer avec les études rapportant des pratiques efficaces. Un aperçu des études ainsi qu'une critique sont présentés.

Tableau 2  
Statut des pratiques recensées dans le domaine du soutien émotionnel

|  | Pratiques<br>rejetées | Pratiques<br>prometteuses | Pratiques<br>efficaces |
|--|-----------------------|---------------------------|------------------------|
| Le programme Circle Time (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter et Grech, 2014)   | X                     |                           |                        |
| Le programme interactif d'entraînement aux habiletés sociales par ordinateur (Fenstermacher, Olympia, et Sheridan, 2006) | X                     |                           |                        |
| Le programme A Quiet Place (Renwick et Spalding, 2002; Renwick, 2005)  | X                     |                           |                        |
| L'économie de jeton (Reder, Stephan et Clément, 2007)  | X                     |                           |                        |
| Deux programmes de counseling (Evans <i>et al.</i> , 2004)   | X                     |                           |                        |
| Perte de récompense (Evans <i>et al.</i> , 2004)   | X                     |                           |                        |
| Rochester Social Problem Solving Program (Evans <i>et al.</i> , 2004)  |                       | X                         |                        |
| L'inversion des rôles (Evans <i>et al.</i> , 2004)   |                       | X                         |                        |
| La pratique du retrait de type observation contingente (Vegas, Jensen et Kircher, 2007)                                  |                       | X                         |                        |
| Le programme Strong Start Pre-K (Gunter, Caldarella, Korth et Young, 2012)   |                       | X                         |                        |
| Planification de la généralisation des habiletés sociales (Herring et Northup, 1997)                                     |                       | X                         |                        |
| Un programme de découverte de soi (Powel, Gilchrist et Stapley, 2008)  |                       | X                         |                        |
| L'effet de l'intervention d'offrir le choix de la récompense (Skerbetz et Kostewicz, 2015)                               |                       | X                         |                        |
| Utilisation de récompense (Evans <i>et al.</i> , 2004)   |                       |                           | X                      |
| Les anomalies dans le processus de récompense et/ou de punition (Byrd, Loeber et Pardini, 2014)                          |                       |                           | X                      |
| L'offre de choix académiques (Skerbetz et Kostewicz, 2013)   |                       |                           | X                      |

### 2.1.1 Les pratiques rejetées

Le programme *Circle Time* (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter et Grech, 2014) a pour objectif de réduire les problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux des élèves en réduisant les problèmes internalisés et les difficultés globales des élèves. L'étude recensée consiste à examiner l'efficacité du *Circle Time* en classe ordinaire pour promouvoir le développement social et émotionnel, identifier les processus qui favorisent ou nuisent à l'efficacité du programme et explore l'expérience des élèves et des enseignants. Selon les résultats, les élèves ayant reçu le programme démontrent moins de problèmes internalisés et de difficultés globales au post-test en comparaison au groupe témoin. Par contre, il n'y a pas de différence significative pour les comportements externalisés et les comportements prosociaux. Les auteurs concluent que le *Circle Time* contribue à l'apprentissage socioémotionnel et réduit les problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux des élèves. Cependant, l'évaluation de ce programme est subjective, car elle repose sur la perception des enseignants mesurée par des questionnaires et non sur une observation comportementale des élèves. Il est nécessaire de valider l'efficacité de l'intervention à l'aide de données objectives et empiriques. De plus, la population cible de l'étude ne rapporte aucun EDTC intégré, il est même mentionné que le programme tel quel pourrait ne pas convenir à certains élèves à besoins particuliers comme les élèves autistes et les élèves ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. La validation du programme auprès de cette clientèle est nécessaire. Également, le contenu et les interventions spécifiques au programme ne sont pas précisés et restent nébuleux. À cause de la faiblesse des données recueillies, de l'absence d'EDTC intégré et de l'absence de validation de l'effet de la pratique sur les EDTC cette pratique est rejetée.

Le programme interactif d'entraînement aux habiletés sociales par ordinateur développé pour les élèves ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) (Fenstermacher, Olympia, et Sheridan, 2006) a pour objectif d'aider l'élève à acquérir des compétences dans la résolution de problèmes sociaux et à généraliser ses apprentissages autant dans le domaine virtuel que dans un environnement réel analogue.

Cependant, l'étude est rejetée, car elle ne mesure pas l'efficacité de l'intervention selon le comportement des élèves en situation scolaire, mais selon leur acquisition de connaissances dans un environnement virtuel, soit les jeux de rôles. Même si le programme a permis l'acquisition de compétences en résolution de problème, il est impossible de savoir si ces dernières sont transférables dans un environnement réel comme un milieu scolaire. En effet, l'intervention ne concerne pas l'intégration en classe ordinaordinaire de l'élève ni le contexte scolaire en général. De plus, l'intervention ne semble pas pouvoir être mise en place par l'enseignant seul, car les élèves devaient se rendre dans une clinique privée pour recevoir l'intervention.

Le programme *A Quiet Place* (Renwick et Spalding, 2002; Renwick, 2005) a pour objectif de réduire le stress, de favoriser l'acquisition de stratégies de gestion de stress, d'augmenter l'estime personnelle des enfants et de déterminer des objectifs spécifiques personnels pour chaque cas. Ce programme nécessite l'intervention de plusieurs professionnels pour les séances de psychothérapie, de touché thérapeutique et d'entraînement à la relaxation en plus d'une pièce et du mobilier adapté. À cause des ressources nécessaires, il est impossible pour un enseignant d'implanter le programme dans une école publique et puisque le programme se déroule en clinique privée payante, l'étude ne porte pas sur l'intégration scolaire. *A Quiet Place* semble être plus efficace avec les élèves qui ont des difficultés intériorisées comme la gestion de la colère et l'estime de soi qu'avec ceux qui ont des problèmes de comportement extériorisés. Le programme semble efficace, mais inapplicable en contexte scolaire et trop coûteux.

L'économie de jeton (Reder, Stephan et Clément, 2007) consiste à donner des jetons en récompense à l'élève pour des comportements déterminés dont on veut augmenter la fréquence. L'objectif de l'étude est d'évaluer un éventuel effet délétère des récompenses extrinsèques sur la motivation intrinsèque lors de l'application de l'économie de jetons en contexte scolaire et de préciser les conditions qui peuvent éviter ou engendrer un éventuel effet délétère des récompenses extrinsèques en contexte scolaire. Suite à la mise en place de l'intervention, les élèves ont amélioré les comportements ciblés et ces améliorations sont



restées stables lors de la suppression progressive du programme d'économie de jetons. Les auteurs concluent à l'absence d'effet délétère des récompenses sur la motivation intrinsèque des enfants à se comporter selon les règles de classe. Cependant plusieurs limites de l'étude sont à souligner. On rapporte que certaines conditions sont nécessaires à l'absence d'effet délétère, on les met en place et aucun effet délétère n'est rapporté. Par contre, il est impossible de savoir si un effet délétère aurait été présent sans ces conditions à cause du manque de données. De plus, les conditions ne sont pas vérifiées individuellement, il est donc impossible de préciser les conditions qui évitent ou engendrent un effet délétère de l'économie de jeton. Aussi, il ne semble pas y avoir de données de suivis à long terme alors que l'effet délétère sur la motivation intrinsèque peut n'être perceptible que quelques semaines après le retrait de l'intervention. Aucun accord interobservateur n'est effectué pour s'assurer de la fiabilité des observations. Comme l'étude a lieu au diner et durant les transitions, les comportements mesurés ne se retrouvent pas en classe (ex. comportement alimentaire), il faudrait vérifier si les résultats sont les mêmes avec des comportements spécifiques à la classe, notamment en lien avec l'apprentissage et l'accomplissement de travaux où la motivation joue un très grand rôle. De plus, aucun élève ne semble intégré et il n'y a aucune mention d'élève qui aurait une difficulté comportementale particulière.

La recension de Evans *et al.* (2004) présentée précédemment rapporte deux programmes de counseling. Le premier consiste à 10 séances données par un conseiller formé pour aider des élèves de 9 à 12 ans à gérer leurs sentiments de frustration et de colère. Le deuxième programme est similaire, mais porte sur des enfants de 11 ans et inclut un volet de formation à l'enseignant pour que ce dernier comprenne mieux les défis auxquels fait face l'élève. Pour les deux pratiques, des effets à court terme ont été observés, mais aucun effet à long terme alors que le principal attrait de telles interventions intensives est précisément les effets à long terme. Ces pratiques ne peuvent être mises en place par l'enseignant seul et demandent beaucoup de ressources extérieures en comparaison aux effets observés, c'est pourquoi elles sont rejetées.

Une autre pratique de cette même recension (Evans *et al.*, 2004) est aussi rejetée, et ce, même si les auteurs l'ont qualifiée d'efficace. Il s'agit de la perte de récompense pour des comportements hors tâche ou perturbateurs. Même si l'étude démontre statistiquement que la perte de récompense permet la réduction des comportements perturbateurs des EBD durant la période de temps où elle est utilisée, elle ne peut pas être qualifiée d'efficace, car elle ne favorise pas un climat de classe propice aux apprentissages. Selon l'outil CLASS (Pianta *et al.*, 2008b) la perte de récompense est en fait du contrôle punitif qui engendre un climat de classe négatif et par conséquent compromet le climat de classe. Comme elle ne permet pas d'atteindre notre objectif puisqu'elle nuit au climat de classe, elle ne peut pas être recommandée et doit être rejetée. De plus, il appert qu'elle peut même engendrer des conséquences négatives pour les élèves comme en témoigne l'étude de Byrd, Loeber et Pardini (2014) présenté dans les pratiques efficaces.

### 2.1.2 Les pratiques prometteuses

Evans *et al.* (2004) ont également recensé deux autres programmes jugés comme étant prometteurs. Le premier programme concerne l'entraînement aux habiletés sociales pour des élèves de 8 et 9 ans, il s'agit du *Rochester Social Problem Solving Program*. D'une durée de 20 semaines, le programme est conçu pour être utilisé par l'enseignant dans sa classe. Les résultats démontrent une augmentation à long terme de l'habileté des élèves à gérer un plus large éventail de situations problématiques. De plus, les enfants qui ont participé au programme ont maintenu à court terme des relations sociales plus positives que les enfants du groupe témoin, mais pas à long terme. Toutefois, le programme semble nécessiter une formation pour apprendre à le mettre en place dans sa classe. Également, même si le programme est réalisé en classe, il semble mobiliser beaucoup de temps et de ressources, ce qui est un grand frein à son application. Des études à plus grande échelle sont nécessaires pour généraliser les résultats à une population. Le deuxième programme de la recension à être classé comme prometteur est une stratégie nommée l'inversion des rôles. Dans l'étude recensée, trois garçons sont amenés à identifier des comportements inappropriés de leurs pairs en lien avec les interactions négatives durant la récréation dans

le but de mieux reconnaître les leurs par la suite. Les trois garçons sur lesquels porte l'étude ont immédiatement diminué leur taux d'interactions négatives durant les récréations et deux des trois garçons ont augmenté leur taux d'interactions positives. Cependant, la réduction ne s'est pas maintenue après l'arrêt du programme et ne s'est pas généralisée. D'autres études sont nécessaires pour valider l'effet sur un groupe plus large de participants. Bien que l'effet positif à long terme ne soit pas avéré, la facilité d'application en milieu scolaire rend le programme intéressant à utiliser même pour un effet à court terme.

La pratique du retrait (*time-out*: Vegas, Jenson et Kircher, 2007) consiste à retirer l'enfant d'un milieu renforçateur pour le placer dans un environnement sans renforcement en conséquence à un comportement inapproprié spécifique. L'étude avait deux objectifs: établir l'efficacité de la pratique et déterminer les variables modératrices qui rendent la pratique plus ou moins efficace à utiliser à l'aide d'une méta-analyse d'études de cas. À partir des résultats, les auteurs concluent que le retrait est une pratique efficace pour réduire les comportements inappropriés en classe, que les comportements appropriés à cibler sont les agressions physiques ou mentales et les comportements hors tâche. Le retrait de type observation contingente, qui consiste à retirer l'élève du groupe en lui permettant d'observer le déroulement sans pouvoir intervenir, et de type exclusion, qui consiste à exclure l'élève de la classe, sont les formes de retrait les plus efficaces. Même si l'intervention utilisée seule est prouvée efficace, elle le devient encore plus lorsqu'elle est combinée à des interventions négatives de réduction des comportements comme le retrait de jetons ou lorsque plusieurs formes de retrait sont combinées. La pratique est particulièrement efficace en classe spéciale et auprès des garçons de quatre à sept ans. Cependant, cette méta-analyse est effectuée sur des études de cas, les résultats sont donc moins robustes que pour les études à devis expérimental. Également, le total de participants inclus est seulement de 25, ce qui est relativement peu pour généraliser l'efficacité de la méthode. De plus, l'efficacité de la pratique en situation d'intégration scolaire spécifiquement mériterait d'être davantage étudiée puisque plusieurs modalités de scolarisation sont étudiées en même temps. Cependant, il faut mentionner que selon l'outil CLASS l'exclusion d'un ou des élèves contribue au climat de classe négatif. De cette façon, le retrait de type exclusion est rejeté

puisque'il nuit au climat de classe plutôt que de le favoriser. Pour cette raison, il ne permet pas d'atteindre notre objectif de recherche. Cependant, le retrait de type observation contingente n'exclut pas l'enfant, mais lui fait prendre un temps d'arrêt et de réflexion notamment pour diminuer son niveau d'énergie et se calmer (Murik *et al.*, 2005). De cette façon, ce type de retrait semble favoriser un climat de classe positif dans la mesure où l'enseignant soutient l'élève et répond à ses besoins particuliers en lui offrant un moyen adapté pour se calmer. Cette stratégie se traduit de plusieurs façons notamment, aller dans un coin détente, lire un livre, faire des respirations, prendre une marche ou, pour certaines écoles, faire du vélo stationnaire. Ainsi, le retrait de type observation contingente étant moins aversif, il est considéré comme prometteur à cause du peu de participants inclus dans la métaanalyse et de la nécessité d'avoir davantage d'étude en contexte d'intégration scolaire.

Le programme *Strong Start Pre-K* (Gunter, Caldarella, Korth et Young, 2012) a récemment été développé pour réduire les problèmes intériorisés des élèves de maternelle, mais il n'avait jamais fait l'objet d'une validation scientifique, tel est donc l'objectif de cette recherche. Tous les groupes (participants et témoins) ont connu une augmentation de la capacité des élèves à réguler leurs émotions. En comparaison aux groupes témoins, les groupes participants ayant reçu les leçons ont eu une légère amélioration, mais elle n'est pas significative. Concernant les comportements intériorisés, la réduction est significative pour les deux groupes participants, alors qu'elle est non-significative pour les groupes témoins. De plus, le groupe qui a reçu les leçons supplémentaires est celui qui a obtenu la plus grande amélioration. Ainsi, les chercheurs concluent que le programme est efficace pour réduire les comportements intériorisés et que les leçons supplémentaires valent la peine d'être enseignées en regard des bénéfices qui y sont associés. Cependant, dans cette étude, le placement des élèves n'est pas aléatoire. Aussi, l'étude ne concerne pas les EDTC directement, car aucun problème comportemental particulier n'est rapporté. De plus, les données sur l'efficacité du programme sont recueillies au moyen de questionnaires qui évaluent la perception des enseignants à l'égard de l'efficacité du programme, les données sont donc subjectives. Cependant, la présence de trois évaluations distinctes permet

d'augmenter la validité des résultats. L'étude sera donc qualifiée de prometteuse, car l'efficacité du programme auprès des EDTC doit être évaluée objectivement.

L'objectif de la prochaine étude est d'évaluer l'efficacité de l'utilisation de pairs médiateurs pour faciliter la généralisation des habiletés sociales apprises (Herring et Northup, 1997) pour un élève diagnostiqué en trouble du comportement lors d'une activité de groupe à la récréation. Le cas présenté démontre que même si l'élève peut clairement démontrer et utiliser les habiletés sociales ciblées durant les sessions d'entraînement individuelles, ce dernier ne les utilise pas durant les observations dans un environnement naturel avec les pairs. Les auteurs concluent à la nécessité de programmer activement la généralisation des apprentissages sociaux à travers les paramètres et les comportements. Aussi, les élèves sélectionnés en tant que pairs n'ont pas joué le rôle qui leur était confié et semblaient réticents à implanter des stratégies entre eux, ce qui peut avoir biaisé les résultats. Les conclusions de l'étude doivent aussi être vérifiées auprès d'une population plus large, car un seul participant est insuffisant pour généraliser les résultats à la population cible. Cependant, les conclusions semblent importantes à investiguer, car elles peuvent changer le processus d'intervention lors de l'intégration d'élèves EDTC en classe ordinaire, c'est pourquoi la pratique est qualifiée de prometteuse.

Le programme de découverte de soi (Powel, Gilchrist et Stapley, 2008) d'une durée de 12 sessions hebdomadaire de 45 minutes a comme objectif l'accroissement de la conscience de son propre corps, de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements par l'utilisation de techniques de relaxation dans le but de favoriser chez les élèves la prise de meilleures décisions quant à leurs réactions plutôt que de réagir automatiquement par l'agression. L'objectif de l'étude est d'évaluer les changements dans l'estime de soi, dans les compétences sociales et dans le comportement d'élèves ayant un diagnostic de SEN présentant des difficultés émotionnelles, comportementales et/ou d'apprentissage suite à la mise en place du programme en comparant un groupe participant (n=53) à un groupe témoin (n=54). Le questionnaire a été rempli par les enseignants avant le programme et sept mois après l'intervention. Le groupe participant a eu plusieurs améliorations significatives

en comparaison au groupe témoin, notamment sur le plan de la confiance en soi et envers les enseignants, de la communication et de la contribution à la classe. Une amélioration statistiquement significative dans le score total de difficultés et dans l'utilisation de techniques enseignées durant le programme de découverte de soi est observée pour le groupe participant. Les auteurs concluent que les programmes de découverte de soi peuvent aider les enfants ayant des difficultés émotionnelles, comportementales ou d'apprentissage à maintenir et à étendre des changements comportementaux positifs. Ils soulignent également que même si les changements notés sont petits, ils démontrent un important pas vers l'avant, car il était improbable que de grands changements surviennent durant la courte période de temps qu'a duré l'étude. Cependant, quelques limites de l'étude doivent être soulevées. D'abord, les données sont recueillies auprès des enseignants au moyen de questionnaires qui mesurent leurs perceptions. Il faut préciser que le grand nombre de répondants augmente la validité des résultats, mais comme les données recèlent une grande part de subjectivité, il aurait été intéressant de faire passer les questionnaires à plus de deux reprises ou à un autre intervenant en contact avec l'élève pour confirmer et valider les changements comportementaux et réduire la possibilité de biais dus aux perceptions. L'étude est donc qualifiée de prometteuse, car les données récoltées proviennent de perceptions, ce qui réduit la fiabilité des résultats et ainsi la possibilité de les généraliser à la population cible.

L'utilisation de récompenses est le sujet de la prochaine étude dont l'objectif est d'examiner l'effet de l'intervention d'offrir le choix du renforçateur (objets, certificat de récompenses, etc.) pour les élèves EBD intégrés en classe ordinaire (Skerbetz et Kostewicz, 2015). Les variables dépendantes étaient l'engagement en terme de durée et de fréquence, et le rendement scolaire en terme de bonnes ou de mauvaises réponses. La variable indépendante était la présence ou l'absence de choix et de renforçateur selon l'engagement dans la tâche. Les résultats de l'étude démontrent que les comportements d'engagement augmentent dans les conditions dans lesquelles il y avait un renforçateur, mais pour la moitié (deux élèves sur quatre) des élèves, avoir le choix ou non du renforçateur n'a pas eu d'impact significatif. Pour les quatre élèves, aucune différence de rendement n'est constatée,

mais les élèves restent engagés plus longtemps sur du matériel plus difficile lorsqu'il y a un renforçateur, c'est aussi dans cette condition que les élèves s'engagent le plus. Les auteurs concluent que les enseignants doivent considérer l'utilisation de renforçateurs/récompenses comme étant une stratégie efficace pour augmenter l'engagement des élèves EBD intégrés en classe ordinaire, mais que lorsque les enseignants sont en mesure d'identifier le renforçateur préféré de l'élève, le choix du renforçateur n'est pas nécessaire. Selon les résultats, l'effet de la présence du choix du renforçateur n'est pas démontré, mais il est démontré que la présence d'un renforçateur a un impact sur l'engagement des élèves EBD en contexte d'intégration scolaire. Par contre, l'effet à long terme n'est pas mesuré et il est probable que lorsque le renforçateur sera retiré, l'effet cessera également ou diminuera avec le temps. L'échantillon de l'étude est trop petit pour permettre une généralisation des résultats. Ainsi, l'étude est qualifiée de prometteuse.

### *2.1.3 Les pratiques efficaces*

Dans la recension de Evans *et al.* (2004), deux pratiques du domaine du soutien émotionnel qui peuvent être appliquées par l'enseignant seul sont démontrées efficaces pour les élèves EBD, mais une seule contribue de façon positive au climat de classe. Cette dernière est donc la seule qualifiée d'efficace pour notre étude. Il s'agit de l'utilisation de récompenses comme des minutes de jeux lors de comportements centrés sur la tâche et l'absence de comportements perturbateurs. Cependant, même si la réduction des comportements inappropriés est immédiate, elle se limite à la période où la stratégie est utilisée.

Il est important de souligner les résultats d'une recension qui viennent appuyer notre décision de rejeter la perte de récompense ou la punition déclarée efficace par Evans *et al.* (2004). L'objectif de la recension de Byrd *et al.* (2014) est d'évaluer dans quelle mesure des anomalies dans le processus de récompense et/ou de punition pourraient sous-tendre des comportements antisociaux chez les jeunes de 6 à 18 ans présentant ces comportements. Dans un deuxième temps, l'étude examine lesquelles de ces anomalies peuvent être

caractéristiques d'un sous-groupe de jeunes antisociaux avec des traits psychopathiques qui démontrent une forme de trouble de comportement antisocial (ASB) sévère et prolongée. Les résultats suggèrent que les adolescents ASB démontrent une tendance à poursuivre une grande récompense immédiate malgré la possibilité d'une punition. De plus, ils indiquent que les jeunes antisociaux, principalement ceux avec des traits psychopathes, sont caractérisés par l'augmentation de la prise de risque et par une réponse dominée par la récompense qui peut être le reflet d'anomalies dans la réponse à la récompense. Les jeunes ASB sont aussi moins stimulés par la punition selon les mesures de la conductivité de la peau et du réflexe de clignement, ce qui peut entraver l'association avec les indices d'une punition imminente et expliquer qu'ils démontrent constamment une insensibilité à la punition. Leur difficulté à apprendre d'une inversion de réponse met en évidence les difficultés à inhiber la réponse dominante de la récompense malgré l'augmentation de la punition et ainsi, un problème à répondre aux contingences. Les auteurs concluent que les jeunes ASB ont une propension pour le comportement de recherche de récompense même lors de la forte possibilité de punition et une incapacité à apprendre suite à une punition. Cette étude ne représente pas une pratique efficace, mais présente une pratique démontrée inefficace, voire nocive, avec certains types d'élèves, ce qui s'avère tout aussi important. De plus, même si la pratique ne concerne pas directement l'intégration scolaire, elle concerne une pratique très utilisée par les enseignants pour les élèves en situation d'intégration scolaire. Ainsi, il apparaît essentiel de souligner les conclusions de cette recension puisqu'elles expliquent la raison pour laquelle certains élèves ne sont pas sensibles à la punition, confirme que l'élève n'a aucun pouvoir sur son déficit et met en évidence l'importance pour les enseignants d'adapter leurs interventions aux élèves concernés. Cependant, il est important de vérifier si les conclusions de l'étude s'appliquent aux élèves du primaire intégrés en classe ordinaire, car ces élèves ont généralement des déficits moins importants que ceux en classe adaptée. Connaître les pratiques qui ont un potentiel nocif est tout aussi important que de connaître les pratiques efficaces, cette étude fait donc partie des pratiques considérées efficaces.



Offrir des choix académiques (Skerbetz et Kostewicz, 2013) aux élèves est une intervention antécédente, c'est-à-dire qu'elle précède l'apparition des problèmes de comportement, ce qui permet de les prévenir plutôt que d'intervenir lorsqu'ils apparaissent, elle favorise aussi l'engagement des élèves. La pratique consiste à offrir deux options ou plus à l'élève pour qu'il puisse choisir dans une certaine mesure certains aspects du travail comme le matériel qu'il utilise pour réaliser un travail, le type de travail effectué, l'ordre dans lequel les travaux sont effectués ou la récompense qui suit la complétion d'un travail. L'intervention est démontrée efficace pour les élèves scolarisés en classe adaptée, mais l'objectif de la présente étude est de vérifier l'effet de l'offre de choix académique sur l'engagement et le rendement d'élèves EBD intégrés en classe ordinaire. Dans l'étude, trois variables dépendantes sont mesurées, l'engagement de l'élève, le nombre de bonnes réponses/rendement de l'élève et le temps nécessaire à la complétion de la tâche et une variable indépendante soit la présence ou l'absence de choix. Les auteurs concluent que pour quatre des cinq participants, l'offre de choix académique a permis d'augmenter les trois variables dépendantes. Cependant, un élève n'a eu aucune réaction à l'offre de choix. L'hypothèse soulevée par les auteurs pour expliquer ce résultat est que les comportements inappropriés de cet élève peuvent ne pas avoir la fonction d'évitement contrairement à ceux des autres. Il est donc nécessaire de nuancer la conclusion des auteurs selon laquelle l'offre de choix augmente l'engagement et le rendement des élèves EBD intégrés en classe ordinaire pour ajouter que les comportements perturbateurs des élèves ciblés doivent avoir comme fonction l'évitement des tâches. Par contre, l'absence de données de suivi ne permet pas de savoir si les résultats se maintiennent dans le temps ou si l'intervention perd graduellement de son efficacité. Également, l'étude ne mesure pas directement les comportements perturbateurs des élèves, mais leur engagement à la tâche. Il est donc impossible de déterminer hors de tout doute si les comportements perturbateurs des élèves ont diminué grâce à l'intervention. Par contre, plusieurs recherches démontrent que lorsque l'engagement des élèves augmente, les problèmes de comportement diminuent. Enfin, l'échantillon de cinq élèves rend impossible la généralisation à l'ensemble des élèves EBD intégrés. D'autres recherches sont nécessaires pour valider la conclusion pour les élèves intégrés. Malgré le petit échantillon, comme la pratique est déjà démontrée efficace en

classe adaptée et que la présente étude confirme le résultat en situation d'intégration, l'offre de choix est classée comme étant une pratique efficace pour augmenter le rendement et l'engagement scolaires lorsque les comportements inappropriés des élèves EBD ont comme fonction l'évitement de la tâche.

## **2.2 L'organisation de la classe**

Le domaine de l'organisation de la classe fait référence aux stratégies employées par l'enseignant pour gérer efficacement les comportements des élèves dans la classe. Certains comportements et pratiques des enseignants de ce domaine sont associés à une réduction des comportements perturbateurs dans la classe, particulièrement par l'augmentation de la capacité d'autocontrôle de l'élève et par une réduction de la perte de temps en classe. D'autres comportements et pratiques sont associés à une augmentation des comportements d'engagement, notamment par l'augmentation de l'intérêt des élèves envers la tâche.

Dans le domaine de l'organisation de la classe, cinq pratiques sont rejetées, sept pratiques sont qualifiées de prometteuses et trois pratiques sont déclarées efficaces. Le tableau 3 présente le statut des études recensées dans le domaine de l'organisation de la classe. Dans la prochaine partie, la présentation se fera dans l'ordre suivant: les pratiques rejetées, les pratiques prometteuses et les pratiques efficaces. Un résumé critique des études est aussi présenté.

Tableau 3  
Statut des pratiques recensées dans le domaine de l'organisation de la classe

|  | Pratiques<br>rejetées | Pratiques<br>prometteuses | Pratiques<br>efficaces |
|--|-----------------------|---------------------------|------------------------|
| L'analyse structurelle (Stichter, Sasso et Jolivette, 2004)  | X                     |                           |                        |
| L'évaluation écobehaviorale (Sucuoglu, Akalin et Pinar, 2014)  | X                     |                           |                        |
| Le niveau de gestion de classe (Sucuoglu, Akalin et Sazak-Pinar, 2010)                                 | X                     |                           |                        |
| L'analyse fonctionnelle comportementale (Hansley, Iwata et McCord, 2003)                               | X                     |                           |                        |
| L'analyse fonctionnelle comportementale (Ellis et Magee, 1999)   | X                     |                           |                        |
| Les interventions basées sur la fonction du comportement (Nahgahgwon, Umbreit, Liaupsin, Turton, 2010) |                       | X                         |                        |
| Le support positif universel et systématique (Algozzine et Algozzine, 2007)                            |                       | X                         |                        |
| Auto-Graph (Jull, 2006)  |                       | X                         |                        |
| Protocole d'interventions combinées (DuPaul, McGoey et Yugar, 1997)                                    |                       | X                         |                        |
| Le taux d'enseignement dirigé (Scott, Hirn et Alter, 2014)   |                       | X                         |                        |
| Le programme Social Story™ (Schneider et Goldstein, 2009)  |                       | X                         |                        |
| Enseignement d'une technique d'auto-instruction (Evans <i>et al.</i> , 2004)                           |                       | X                         |                        |
| Disposition des sièges dans la classe (Evans <i>et al.</i> , 2004)                                     |                       |                           | X                      |
| L'autocontrôle (Busacca, Anderson et Moore, 2015)  |                       |                           | X                      |
| L'autocontrôle (Barry et Messer, 2003)   |                       |                           | X                      |

### *2.2.1 Les pratiques rejetées*

L'analyse structurelle (Stichter, Sasso et Jolivet, 2004) détermine les conditions antécédentes et les stimuli discriminants qui précèdent le comportement inapproprié. Le terme antécédent désigne une variété de facteurs ou d'événements qui précèdent un comportement et qui affectent une contingence à trois termes (stimuli-réponse-conséquence). L'intervention semble très efficace, mais inapplicable en milieu scolaire compte tenu des ressources, des intervenants et du temps nécessaires pour observer et évaluer les variables pertinentes. La pratique est donc impossible à mettre en place pour un enseignant seul, mais davantage de recherches pourraient permettre de déterminer des variables antécédentes universelles à prendre en considération en situation d'intégration scolaire, ce qui pourrait mener au développement de pratiques efficaces pour les élèves EDTC.

L'évaluation écobehaviorale (Sucuoglu, Akalin et Pinar, 2014) est une méthode utilisée pour évaluer les caractéristiques des classes qui favorisent certains comportements des élèves. Selon les résultats obtenus, les comportements des enseignants et les variables écologiques ont peu ou pas d'impact sur les comportements des élèves. De prime abord, il est possible de constater que l'étude ne présente pas une pratique enseignante et qu'il serait impossible pour un enseignant seul de procéder à une telle évaluation de sa classe à cause de la grande quantité de ressources nécessaires pour y arriver. Également, les observations n'ont lieu qu'à une reprise par classe et durant seulement 40 minutes, ce qui semble peu pour brosser un portrait de classe. Il aurait été intéressant de séparer les résultats selon le type de difficulté des élèves, car un élève EBD et un élève avec un retard mental peuvent ne pas réagir de la même façon aux variables écologiques et aux comportements de l'enseignant.

Sucuoglu, Akalin et Sazak-Pinar (2010) ont déterminé le niveau de gestion de classe d'enseignants (bas, moyen ou haut) et l'ont comparé aux comportements d'élèves intégrés (déficience intellectuelle moyenne, trouble d'apprentissage et trouble langagier). Pour ce

faire, ils ont mesuré les stratégies de gestion de classe employées par les enseignants avec l'outil *Proactive Classroom Management Observation Form* (Sucuoglu, B., Unsal, P. et Ozokcu, O., 2004) et les comportements des élèves à besoins particuliers à l'aide de la version turque du *Code for instructional structure and student academic response-Mainstreaming Version* (MS-CISSAR) (Sucuoglu, Akalin et Sazak-Pinar, 2008). Les chercheurs ont conclu que le niveau de gestion de classe de l'enseignant n'influence pas les comportements centrés sur la tâche (écrire, lire, participer à la tâche), mais qu'il influence significativement les comportements complémentaires à la tâche (lever la main, manipuler le matériel, se déplacer, jouer convenablement, etc.) et les comportements inappropriés des élèves à besoins particuliers. Cependant, aucun EDTC n'est identifié dans l'étude et les comportements des élèves à besoins particuliers ne sont pas classés selon le type de difficultés vécues par les élèves. Il est possible qu'un élève présentant une déficience intellectuelle moyenne engendre plus de comportements inappropriés qu'un élève en difficulté d'apprentissage et qu'il réagisse différemment au niveau de gestion de classe de l'enseignant. Aussi, il est impossible de connaître les pratiques de gestion de classe qui ont influencé les comportements des élèves, car aucune pratique spécifique n'est étudiée. En effet, il semble possible qu'une ou des pratiques en particulier influencent davantage le comportement des élèves que le niveau de gestion général, ce qui expliquerait que les enseignants avec un bas et un haut niveau de gestion de classe obtiennent les mêmes résultats. Finalement, les observations n'ont eu lieu qu'à une reprise durant 25 minutes, ce qui semble bien peu pour attester de la gestion de classe d'un enseignant.

L'analyse fonctionnelle comportementale identifie les variables qui influencent l'occurrence des problèmes de comportement. La pratique est étudiée dans trois études distinctes. Les deux premières sont présentées ici, car les études sont rejetées alors que la dernière qualifiée de prometteuse est présentée dans la prochaine section. Ainsi, la première étude est une recension des meilleures pratiques reliées à l'analyse fonctionnelle (Hansley, Iwata et McCord, 2003). Cependant, les recommandations des auteurs ne semblent pas s'adresser à des enseignants, mais bien à certains professionnels qui ont reçu une formation spécifique à l'analyse fonctionnelle comportementale. Plusieurs éléments techniques sont

difficilement applicables et compréhensibles pour des enseignants qui aimeraient tenter cette pratique et semblent s'adresser à des initiés et non à des novices. Également, l'étude ne démontre pas l'efficacité de la pratique, elle affirme que l'efficacité est déjà prouvée en s'appuyant sur d'autres études pour désigner la pratique d'efficace. Aussi, l'étude ne porte pas spécifiquement sur les élèves EDTC et il est impossible de connaître les caractéristiques des élèves inclus dans l'étude. Finalement, l'étude ne porte pas sur l'intégration scolaire.

La deuxième étude sur l'analyse fonctionnelle comportementale évalue l'efficacité de l'intervention pour trois élèves ayant un trouble comportemental et émotionnel (Ellis et Magee, 1999). Globalement, les auteurs concluent que l'analyse fonctionnelle peut devenir institutionnalisée, car elle produit des changements comportementaux chez les élèves. Cependant, les auteurs précisent que selon les procédures et résultats de l'étude, l'analyse fonctionnelle n'est pas faisable dans les écoles publiques ordinaires à cause du personnel disponible et du temps nécessaire pour évaluer les élèves. Par contre, ils soulignent que la pratique fournit des outils supplémentaires pour la psychoéducation. Les descriptions des tests effectués avec les élèves, des gestes posés et des conditions d'évaluation sont imprécises et nébuleuses, il est impossible de reproduire l'étude à cause du manque d'informations qui rend aussi l'interprétation des résultats plus difficile. Aussi, l'échantillon de trois élèves est trop petit pour pouvoir généraliser à la population cible.

### *2.2.2 Les pratiques prometteuses*

L'objectif de la troisième et dernière étude sur l'analyse fonctionnelle est d'investiguer l'efficacité des interventions basées sur la fonction du comportement suite à une analyse fonctionnelle comportementale lors des activités ayant le plus d'occurrences des comportements problématiques pour trois enfants à risque de développer un EBD intégrés en classe ordinaire (deux de maternelle et un de première année) (Nahgahgwon, Umbreit, Liaupsin, Turton, 2010). Les résultats ont démontré que les interventions basées sur la fonction des comportements ont produit des améliorations comportementales stables

pour chaque élève participant, et ce même si les comportements ciblés portent sur différentes fonctions et requièrent des méthodes d'interventions différentes. Cependant, dans l'étude, aucune donnée de suivi n'est collectée, il est donc impossible de connaître l'efficacité à long terme de l'intervention. Il aurait été intéressant de mesurer aussi le taux de comportements perturbateurs comme variable dépendante, car il est possible que l'élève ait augmenté ses comportements centrés sur la tâche et diminué ses comportements hors tâche sans pour autant diminuer ses comportements perturbateurs. L'étude possède un très petit échantillon, soit trois enfants, il est donc impossible de généraliser à la population cible. Finalement, l'intervention ne peut pas être utilisée par l'enseignant seul puisque l'évaluation requiert que d'autres intervenants viennent observer. Cependant, l'étude évaluait l'efficacité des interventions mises en place suite à l'observation qui, elles, peuvent être implantées et menées par l'enseignant seul. Globalement, les trois études sur l'analyse fonctionnelle comportementale démontrent que la pratique est efficace avec les élèves EDTC intégrés en classe ordinaire au primaire, mais que l'intervention demande de mobiliser beaucoup de ressources pour l'analyse et donc que l'intervention d'une tierce personne est inévitable. La pratique est donc qualifiée de prometteuse, car son efficacité est prouvée et, qu'une fois l'analyse fonctionnelle comportementale effectuée, l'enseignant peut implanter et gérer seul les interventions nécessaires dans sa classe. Dû à la grande quantité de ressources nécessaires, elle ne peut pas être mise en place dans tous les milieux scolaires et ne doit vraisemblablement être utilisée qu'en dernier recours, avant l'arrêt de l'intégration de l'élève.

L'étude d'Algozzine et Algozzine (2007) a comme objectif de comparer l'écologie de classes sélectionnées au hasard dans deux écoles: une école où les auteurs ont implanté un support positif universel et systématique au comportement et une autre école où chaque enseignant est responsable de la discipline de sa classe. Le support positif universel et systématique consiste à unifier les attitudes, les attentes, les procédures de corrections et les rôles respectifs des membres de l'équipe-école. L'établissement de l'intervention universelle de gestion positive dans l'école a permis de contribuer à la réduction des problèmes de comportements en classe par l'augmentation des comportements centrés sur la tâche et la

réduction de comportements hors tâche. Cependant, l'implantation du programme nécessite l'implication de tous les membres du personnel notamment pour l'établissement d'attentes partagées qui mènent à l'établissement de règles universelles en lien avec le comportement et de procédures universelles en cas de bris de règle. Comme la pratique ne peut pas être menée par un enseignant seul et que la collaboration de la direction est nécessaire, elle ne peut pas être qualifiée d'efficace, mais de prometteuse, car elle peut constituer une intervention adéquate et pertinente pour une école pour laquelle les problèmes de comportements sont généralisés dans les classes.

Auto-Graph (Jull, 2006) est une nouvelle procédure d'auto-observation assistée par ordinateur qui permet aux élèves d'enregistrer leurs comportements perturbateurs pour en prendre conscience. Il s'agit d'une stratégie de gestion des comportements en réponse aux comportements perturbateurs et antisociaux des élèves puisque le programme est conçu pour surveiller le comportement des élèves et donner des rétroactions sur leurs comportements perturbateurs. Il peut aussi prévenir les élèves et les intervenants d'une trajectoire comportementale problématique ou répétitive. L'objectif principal de l'étude n'est pas de mesurer l'efficacité de l'intervention pour réduire les comportements perturbateurs, mais bien d'explorer l'utilité du programme et d'évaluer l'efficacité de son implantation en classe. Les données qualitatives recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées sont en fait des perceptions et des opinions sur la pertinence et l'utilité de l'intervention. Les élèves comme les enseignants ont rapporté qu'Auto-Graph est facile et très rapide à utiliser et qu'il ne requière pas de temps additionnel de la part de l'enseignant pour l'intégrer au fonctionnement de la classe. De plus, les élèves ont rapporté des améliorations comportementales et des bénéfices émotionnels en plus de souligner que le logiciel a changé la façon dont ils sont impliqués dans la gestion de leurs propres comportements. Les auteurs concluent qu'il est approprié d'utiliser le logiciel Auto-Graph comme première réponse aux comportements perturbateurs en classe. Même si selon les résultats, Auto-Graph semble avoir un effet sur le comportement des élèves, il est impossible d'en être certain, car aucune donnée quantitative ne vient appuyer l'intervention en terme de réduction des comportements inappropriés. Cependant, la facilité d'implantation et de



gestion en regard de l'amélioration comportementale possible rend la pratique intéressante à essayer, c'est pourquoi elle est qualifiée de prometteuse.

L'objectif de l'étude de DuPaul, McGoey et Yugar (1997) est de déterminer l'efficacité d'un protocole d'interventions combinées (auto-évaluation et intervention menée par les pairs) sur deux garçons de 11 ans. Trois phases d'intervention ont été prévues pour enseigner aux élèves à maîtriser leur propre comportement. La première phase est l'utilisation d'un système de renforcement avec des jetons en classe adaptée. La deuxième phase est l'auto-évaluation menée par l'enseignant en classe adaptée et la troisième l'auto-évaluation menée par un pair en classe ordinaire. Dans la première phase, les points sont donnés à l'élève lorsqu'il a un bon comportement, mais dans les deux autres phases, des points sont aussi attribués lorsque la note que l'élève s'attribue correspond à celle de l'autre personne (enseignant ou pair). Les points peuvent être échangés contre des récompenses. Les deux élèves sélectionnés avaient des résultats de départ anormaux de 80 et 78 mesurés à l'aide du *Externalizing Problems Scale of the Child Behavior Checklist Teacher Report Form*. À la fin de l'intervention, les deux avaient des résultats normaux respectivement de 60 et 69. Les deux élèves ont vu leur comportement s'améliorer, mais l'un d'eux a eu une amélioration moindre et non constante. L'intervention a donc eu un impact principalement sur l'un des deux sujets, l'impact sur l'autre est plutôt mitigé. À cause des résultats mixtes de l'étude et du petit échantillon utilisé, il est impossible de savoir si l'intervention mènerait à un changement de comportement pour une quantité significative d'élèves en trouble de comportement. D'autres études sont nécessaires pour valider l'efficacité de cette intervention. Cependant, il faut souligner la possibilité d'utiliser l'intervention pour soutenir la transition entre une classe spéciale et une classe ordinaire, notamment lorsqu'un élève est placé en classe spéciale temporairement en raison de comportements trop perturbateurs. Les trois phases d'intervention de la pratique semblent également être applicables en classe ordinaire, mais l'efficacité de la pratique dans ce contexte doit être vérifiée. Ainsi, à cause de l'effet obtenu sur un des deux sujets et du potentiel d'application pour soutenir un élève de retour dans sa classe d'origine, la pratique est qualifiée de prometteuse.

L'étude de Scott, Hirn et Alter (2014) examine spécifiquement si le taux d'enseignement dirigé (en terme de temps d'enseignement) de l'enseignant prédit le niveau d'engagement et de comportements perturbateurs des élèves. Le temps d'enseignement est positivement corrélé avec l'engagement des élèves et négativement corrélé avec les comportements perturbateurs tandis que l'engagement des élèves est négativement corrélé avec les comportements perturbateurs. Le temps d'enseignement est plus élevé au primaire qu'au secondaire, tout comme l'engagement des élèves. Cependant, l'étude cible des signes d'engagement et des comportements très précis comme étant perturbateurs, alors que d'autres comportements auraient pu être ajoutés. Le manque d'informations sur les participants ne permet pas de conclure à la présence ni à l'absence d'élèves intégrés, mais il semble probable que des élèves en situation d'intégration scolaire soient présents dans les classes qui ont fait l'objet d'observations. Puisqu'aucune donnée n'est récoltée sur les élèves intégrés, il est impossible de savoir si ces derniers répondent de la même façon au temps d'enseignement que les élèves réguliers. Ainsi, il faudrait valider les résultats de l'étude avec les élèves intégrés notamment les EDTC pour pouvoir considérer cette pratique efficace. Elle reste néanmoins une bonne piste à explorer.

Le programme Social Story<sup>TM</sup> (Schneider et Goldstein, 2009) consiste en une courte histoire sous forme de scénarios sociaux écrits à la première personne utilisée pour enseigner les attentes sociales de situations dans lesquelles les enfants ont présenté des difficultés comportementales. Les scénarios sociaux sont généralement utilisés pour enseigner à décoder les indices sociaux. Social Story<sup>TM</sup> a été validé auprès des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, mais la présente étude a pour objectif d'examiner son efficacité pour intervenir sur les comportements hors tâche de trois garçons de la première à la troisième année primaire ayant des problèmes de langage diagnostiqués et des problèmes comportementaux qui compromettent leur intégration. Tous les élèves ont augmenté leur taux de comportements centrés sur la tâche et diminué leurs comportements hors tâche, passant de 55 % à 83 %, de 37 % à 98 % et de 59 % à 93 %. Ainsi, les auteurs concluent que l'intervention Social Story<sup>TM</sup> a permis d'augmenter les comportements centrés sur la tâche de trois élèves éprouvant des difficultés langagières et

comportementales et donc que l'intervention peut être utilisée avec des élèves présentant des difficultés autres que ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme. Par contre, certaines limites de l'étude doivent être prises en compte. Social Story<sup>TM</sup> n'est pas adapté à tous les comportements perturbateurs (ex. écholalie), il serait pertinent de dresser une liste des comportements que l'intervention permet d'améliorer. Un échantillon de trois élèves est insuffisant pour pouvoir généraliser à la population cible, même si l'intervention est très personnalisée. Les élèves ciblés ont un problème langagier comme difficulté principale et non un problème comportemental. Cependant, il est très fréquent que les élèves en difficulté de comportement aient aussi une difficulté langagière. Ainsi, l'étude est qualifiée de prometteuse, car il faut valider l'intervention auprès de la clientèle EDTC, déterminer les comportements qui peuvent être ciblés et utiliser un plus grand échantillon.

Dans la recension d'Evans *et al.* (2004), un programme enseigne une technique d'auto-instruction pour contrôler son comportement à des élèves de sept à neuf ans. Ce programme de huit heures donné par un intervenant externe implique le modelage de l'auto-instruction par l'adulte et les pairs, la pratique de l'auto-instruction et l'instauration de signaux de rappel. Il a fourni suffisamment de preuves aux auteurs pour qu'ils concluent à son efficacité pour réduire les comportements hors tâche et perturbateurs. Cependant, très peu de détails sur les mesures effectuées sont mentionnés dans l'étude. L'effet semble effectivement perdurer à long terme, mais une intervention extérieure à la classe par un intervenant spécialisé est nécessaire. Cependant, comme le nombre d'heures nécessaires à l'établissement du programme est limité, il semble possible de le mettre en place dans une école.

### 2.2.3 Les pratiques efficaces

Evans *et al.* (2004) ont également recensé une étude qui présente une stratégie efficace pouvant être appliquée facilement par l'enseignant seul. Il s'agit de la disposition des sièges dans la classe. Les résultats de l'étude indiquent qu'en passant de petits groupes à des rangées, le temps centré sur la tâche est augmenté pour tous les élèves,

mais particulièrement pour les élèves plus distraits. Avec un devis ABA où les phases A sont les phases contrôles et les phases B sont les phases d'intervention, deux classes ont alterné les dispositions de la classe en rangée et en groupes. Dans les deux classes, les comportements centrés sur la tâche sont plus élevés lorsque les élèves étaient assis en rangée. Cependant, il faut préciser que l'étude ne rapporte pas de données sur l'évolution des comportements hors tâche ni sur celle des comportements perturbateurs. Cependant, il est possible de croire à l'effet positif de l'intervention sur le comportement des élèves, car plusieurs des études recensées démontrent que lorsque les comportements centrés sur la tâche augmentent, les comportements perturbateurs ont tendance à diminuer (Allday *et al.*, 2012; Barry et Messer, 2003; Schneider et Goldstein, 2009; Scott *et al.*, 2014; Skerbetz et Kostewicz, 2013). Cependant, l'effet sur l'apprentissage de la pratique est à vérifier puisque la perspective socioconstructiviste de Lev Vygotski (2014) souligne l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'enfant, notamment dans la construction des fonctions psychiques supérieures. De cette façon, il ne faudrait pas que l'apprentissage des élèves diminue conséquemment au manque d'interactions sociales dans ce type d'arrangement. Quoi qu'il en soit, la pratique est qualifiée d'efficace pour l'augmentation des comportements centrés sur la tâche. De plus, la facilité d'application de la stratégie la rend très intéressante à essayer particulièrement lors de tâches complexes et de situation d'évaluation où la concentration est essentielle à la réussite des élèves. Il faut rappeler qu'il est toujours possible de bouger les bureaux pour faire des équipes lors de certaines activités.

La recension systématique de Busacca, Anderson et Moore (2015) sur l'autocontrôle a pour objectif de vérifier si la littérature scientifique permet de qualifier cette pratique d'efficace. L'autocontrôle est l'application personnelle de techniques et de stratégies de modification du comportement comme l'autocontrôle (auto-observation et auto-enregistrement), l'établissement d'objectifs et l'auto-renforcement. Plusieurs programmes d'intervention existent, mais leur composition et le degré d'implication de l'élève varient tellement qu'il est impossible de savoir si l'enseignant seul est en mesure d'implanter l'intervention ou si un autre intervenant est nécessaire. Les auteurs concluent que la

littérature possède suffisamment de preuves de haut niveau pour classer l'autocontrôle comme étant une pratique efficace pour les élèves réguliers, les élèves TDAH et les élèves en difficulté de comportement de 3e à 6e année primaire. Ils classent plutôt la pratique de prometteuse pour les élèves de 1re et 2e année et pour les élèves en trouble de comportement dû au manque de données. Cependant, les effets à long terme de l'intervention ne sont pas évalués, il est donc impossible de savoir si après le retrait de l'intervention les acquisitions perdurent.

Une autre étude sur l'autocontrôle (Barry et Messer, 2003) est sélectionnée dans notre recension. L'objectif principal de cette deuxième étude est de démontrer comment un enseignant peut implanter l'autocontrôle dans une classe ordinaire avec des élèves diagnostiqués TDAH. Le pourcentage de comportements centrés sur la tâche et le rendement des élèves est supérieur dans toutes les phases B (intervention) en comparaison aux phases A (contrôle) et les comportements perturbateurs sont inférieurs dans toutes les phases B en comparaison aux phases A. Lors du retour à la phase A, les comportements retournent au niveau de la base de référence. Un mois plus tard, les intervalles de temps sont passés de 15 à 45 minutes et l'objectif comportemental a augmenté de 75 % à 87,5 % pour les comportements centrés sur la tâche et pour les travaux complétés. Les auteurs concluent que la pratique de l'autocontrôle est efficace pour augmenter les comportements centrés sur la tâche et le rendement scolaire, ainsi que pour diminuer les comportements perturbateurs de cinq élèves de 6e année présentant un diagnostic de TDAH et sous traitement pharmacologique. Cependant, ils soulignent qu'il est impossible de savoir si l'intervention aurait le même effet sans la prise de psychostimulants puisqu'elle n'est pas testée sans médication. De plus, l'échantillon de l'étude est très petit pour pouvoir généraliser, mais conjugué aux données et à l'échantillon de la recension de Busacca *et al.* (2015) la pratique est qualifiée d'efficace.

### 2.3 Le soutien pédagogique

Le domaine du soutien pédagogique ne concerne pas seulement le contenu à l'étude et les activités d'apprentissage qui en découlent, mais bien la façon dont les enseignants conçoivent et pilotent les activités pour soutenir le développement cognitif et scolaire des élèves. Il s'agit donc des comportements des enseignants qui peuvent favoriser le développement de la capacité de réflexion des élèves et d'habiletés de haut niveau ainsi que le développement langagier. Certains comportements comme la rétroaction constante permettent une compréhension plus approfondie des concepts par les élèves.

Dans le domaine du soutien pédagogique, une pratique est rejetée, deux pratiques sont qualifiées de prometteuses et une pratique est déclarée efficace. Le tableau 4 présente le statut des études recensées dans le domaine du soutien pédagogique. Les pratiques sont présentées dans le même ordre que pour les autres domaines, soit la pratique rejetée, les pratiques prometteuses et la pratique efficace.

Tableau 4  
Statut des pratiques recensées dans le domaine du soutien pédagogique

|  | Pratique<br>rejetée | Pratiques<br>prometteuses | Pratique<br>efficace |
|--|---------------------|---------------------------|----------------------|
| L'intervention par l'entremise de l'enseignant ( <i>teacher-mediated intervention</i> ) (Pierce, Reid et Epstein, 2004)              | X                   |                           |                      |
| Programme d'interventions conçues pour promouvoir les habiletés phonologiques et métalinguistiques (Law, Plunkett et Stringer, 2012) |                     | X                         |                      |
| Programme de thérapie cognitive comportementale (Liber, De Boo, Huizenga et Prins, 2013)   |                     | X                         |                      |
| Félicitations centrées sur des comportements spécifiques (Allday, Hinkson-Lee, Hudson, Neilsen-Gatti, Kleinke, et Russel, 2012)      |                     |                           | X                    |

### 2.3.1 La pratique rejetée

La recension sur les interventions utilisées par les enseignants (*teacher-mediated intervention*) (Pierce, Reid et Epstein, 2004) englobe l'ensemble des pratiques où l'enseignant est responsable de manipuler les antécédents (la verbalisation des problèmes en mathématiques, la structuration de la tâche, le modelage, les stratégies de planification, les séquences) et les conséquences (temps libre, rétroactions écrites, jetons de renforcement) pour augmenter le rendement scolaire de l'élève. Les interventions utilisées par l'enseignant portant sur le domaine des mathématiques sont très efficaces alors que celles portant sur la lecture sont encourageantes. Cependant, les auteurs précisent qu'il est impossible de déterminer quelle intervention est plus efficace dans quel domaine. Globalement, 90 % des interventions mises en place par l'enseignant dans les études démontrent des améliorations de rendement pour les élèves EBD. Les auteurs concluent donc que les interventions utilisées par les enseignants sont efficaces et augmentent la performance académique des élèves EBD. Cependant, aucune intervention ne peut être qualifiée d'efficace à cause du manque d'études sur chaque intervention et les résultats ne peuvent pas être généralisés. De plus, l'amélioration n'est pas comportementale, mais porte sur le rendement scolaire. Également, l'étude ne concerne pas l'intégration scolaire en classe ordinaire puisque les élèves proviennent dans une moindre mesure de ce type de classe. Elle ne concerne pas non plus les élèves du primaire, car la moitié des élèves ne proviennent pas de cet ordre d'enseignement. Pour toutes ces raisons, l'étude est rejetée.

### 2.3.2 Les pratiques prometteuses

Une variété d'explications possibles est émise pour expliquer la comorbidité fréquente d'un diagnostic EBD et des habiletés communicationnelles pauvres. Une recension (Law, Plunkett et Stringer, 2012) dont l'objectif est d'explorer les relations qui lient les deux conditions à travers l'étude de l'effet d'interventions conçues pour promouvoir les habiletés phonologiques et métalinguistiques sur le comportement est effectuée. Les auteurs concluent qu'une variété d'interventions ayant pour objectif de promouvoir la

communication peut être efficace pour améliorer le comportement des élèves EBD lorsque des difficultés comportementales et communicationnelles sont présentes ensemble. L'étude inclut des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les auteurs ne peuvent qualifier une intervention spécifique d'efficace avec un certain type d'élève à cause du manque d'études de qualité pour chaque intervention. L'utilisation d'interventions qui promeut la communication est qualifiée de prometteuse puisque la pratique semble avoir un effet comportemental et qu'elle est facilement applicable en classe, mais plus d'études sont nécessaires pour déterminer les meilleures interventions selon les types de difficultés.

L'étude de Liber, De Boo, Huizenga et Prins (2013) a comme objectif de déterminer l'efficacité d'un programme de thérapie cognitive comportementale nommée *Keep Cool... Start at School* qui traite les problèmes de comportement d'enfants de 8 à 12 ans en ciblant les processus de traitement de l'information. Dans ce programme, l'agression est perçue comme le résultat d'un déficit dans une ou plusieurs étapes du traitement de l'information sociale, ces dernières doivent donc être restructurées. Pour déterminer l'efficacité du programme, les résultats sont comparés à ceux d'un groupe témoin. De plus, un deuxième objectif porte sur la comparaison de deux conditions de ce programme pour déterminer laquelle est la plus efficace. La première condition est la thérapie avec un enseignant qui fournit un support actif (ATS) et la deuxième condition est la thérapie avec un enseignant qui fournit un support psychoéducatif (ETS). Les deux groupes d'enseignants ont reçu une formation en psychoéducation. Cependant seulement les enseignants du groupe ATS ont reçu celle sur la gestion d'urgence, la façon d'assister l'élève dans la complétion de sa tâche et le modelage des comportements positifs. La différence entre les deux conditions est la composante qui nécessite une action de la part de l'enseignant ATS pour activement soutenir l'enfant dans la classe. Les résultats indiquent que le programme de thérapie cognitive comportementale est un succès pour réduire les comportements perturbateurs et les problèmes rapportés par les parents par rapport au groupe témoin. De plus, les résultats du suivi trois mois après l'intervention indiquent un maintien des effets positifs. Les auteurs concluent donc à l'efficacité de l'intervention, mais lors du suivi, les élèves semblent bénéficier davantage du type d'intervention ETS pour les mesures liées à des problèmes



oppositionnels, des problèmes de conduites et des problèmes externalisés. L'étude possède certaines limites. En effet, les données sont recueillies à l'aide de questionnaires qui évaluent les perceptions des enseignants, des parents et des pairs, elles sont donc subjectives. Par contre, l'aspect multirépondants est une source de validité qui compense pour la subjectivité des données. Également, plusieurs parents n'ont pas retourné le questionnaire, les résultats peuvent être biaisés par cette lacune et la généralisation est donc limitée. Il est aussi possible que les enseignants ATS n'aient pas implanté l'intervention adéquatement, car il n'y a eu aucune d'évaluation de l'implantation du programme. Finalement, l'intervention d'un autre intervenant est nécessaire pour donner les neuf sessions d'entraînement que doivent recevoir les élèves. Ainsi, l'intervention ne peut pas être complètement menée par l'enseignant seul, mais le nombre limité de sessions rend possible son application dans une école. Ainsi, l'étude est qualifiée de prometteuse à cause des limites méthodologiques identifiées et du fait que l'intervention ne peut pas être menée par l'enseignant seul.

### 2.3.3 *La pratique efficace*

L'utilisation de l'attention contingente (Allday, Hinkson-Lee, Hudson, Neilsen-Gatti, Kleinke, et Russel, 2012) de l'enseignant sous la forme de félicitations centrées sur des comportements spécifiques (*behavior-specific praise*, [BSP]) est définie comme étant le fait de souligner les bons comportements des élèves à l'aide de félicitations qui décrivent explicitement le comportement félicité. L'étude a deux objectifs. Le premier est de déterminer si une formation simple sur les fonctions du BSP permet d'augmenter les BSP données par l'enseignant à tous les élèves. Le deuxième est de vérifier si l'augmentation des BSP à tous les élèves diminue le taux de correction à tous les élèves et augmente les comportements centrés sur la tâche des élèves EBD ou à risque d'EBD intégrés en classe ordinaire. Les auteurs de l'étude concluent que l'augmentation du taux de BSP à une classe entière peut avoir un impact sur le comportement des élèves EBD ou à risque intégrés. Par contre, ils suggèrent aussi de conduire des recherches sur les fonctions des comportements hors tâche pour lesquels les élèves ne répondent pas à l'intervention, car il semble que

l'intervention ne fonctionne pas sur certains types de comportements qui remplissent des fonctions précises. Cette pratique est retenue comme efficace même si l'échantillon est de sept élèves et que les résultats de l'étude ne sont pas significatifs pour deux des élèves participants, car les chercheurs ont rapporté plusieurs études qui obtiennent des résultats similaires qui démontrent l'efficacité de l'intervention pour réduire les comportements perturbateurs et précisé que certains comportements ayant des fonctions précises ne répondent pas aux interventions.

## CINQUIÈME CHAPITRE

### LA DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, les résultats sont d'abord discutés en lien avec l'objectif général de recherche par le biais des deux objectifs spécifiques de recherche. Rappelons que la présente étude a pour objectif général de déterminer les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent ou qui sont susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Par la suite, les pratiques enseignantes qui semblent les plus pertinentes à utiliser en milieu scolaire au Québec sont discutées en lien avec les ressources nécessaires à leur utilisation. Également, des pistes de réflexion pour favoriser l'accès à ces pratiques et leur utilisation sont formulées. La présentation des limites de l'essai termine la discussion.

Concernant le premier objectif spécifique de recherche, il faut se rendre à l'évidence qu'au moment de la recension aucune étude ne porte sur les pratiques enseignantes qui ont un effet sur le climat de classe en situation d'intégration d'EDTC. Pour cette raison, il est impossible de déterminer les pratiques enseignantes efficaces dans notre contexte et le premier objectif spécifique n'est pas atteint. Pourtant, selon Bergeron et St-Vincent (2011) et Bernard (2000), l'amélioration du climat de classe est une variable clé dans le succès des efforts des enseignants pour favoriser la réussite de l'intégration d'EDTC. L'absence d'études ayant des données probantes sur notre sujet vient bonifier la pertinence scientifique de notre étude puisqu'elle démontre une lacune importante dans les connaissances scientifiques.

Néanmoins, il a été possible de recenser plusieurs pratiques enseignantes efficaces ou prometteuses pour favoriser l'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. Comme ces mêmes pratiques peuvent être jumelées à certains comportements de l'outil CLASS (Pianta *et al.*, 2008b), elles favorisent aussi l'établissement et le maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages. De cette façon, le deuxième objectif spécifique est atteint, ce qui a permis de déterminer les pratiques enseignantes efficaces ou

prometteuses susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire. L'objectif général de recherche est donc partiellement atteint.

Les résultats de notre étude démontrent que dans notre contexte, l'éventail des pratiques enseignantes efficaces ou prometteuses qui peuvent être utilisées par l'enseignant seul est limité, mais que l'enseignant a un réel pouvoir de faire une différence en privilégiant l'emploi de ces pratiques. Des 20 pratiques efficaces et prometteuses recensées, seulement 5 peuvent être mises en place et menées par l'enseignant seul, sans ressources additionnelles. Il s'agit de: l'offre de choix académiques (Skerbetz et Kostewicz, 2013), l'utilisation de récompenses (Evans *et al.*, 2004; Skerbetz et Kostewicz, 2015), la disposition des sièges dans la classe (Evans *et al.*, 2004), la pratique du retrait de type observation contingente (Vegas *et al.*, 2007) et le taux d'enseignement dirigé (Scott *et al.*, 2014). Nos résultats confirment les conclusions d'Evans *et al.* (2004) c'est-à-dire que peu de pratiques pour favoriser l'intégration d'EDTC peuvent être qualifiées d'efficaces faute de recherche dans ce domaine et que plusieurs des pratiques implantées par les enseignants nécessitent épisodiquement l'aide d'autres intervenants puisque 75 % des pratiques recensées nécessitent des ressources additionnelles quelconques, soit une formation ou un intervenant temporaire.

En effet, dix pratiques efficaces ou prometteuses nécessitent une formation préalable à leur utilisation, mais peuvent être employées par l'enseignant seul. Évidemment, pour obtenir les bénéfices rattachés aux pratiques ou aux programmes, il faut s'assurer de les implanter adéquatement, c'est pourquoi une formation est souvent requise. Les pratiques nécessitant une formation sont: l'autocontrôle (Barry et Messer, 2003; Busacca *et al.*, 2015), les félicitations centrées sur des comportements spécifiques (Allday *et al.*, 2012), les interventions phonologiques et métalinguistiques (Law *et al.*, 2012), le logiciel Auto-Graph (Jull, 2006), le programme Social Story<sup>TM</sup> (Schneider et Goldstein, 2009), le programme Strong Start Pre-K (Gunter *et al.*, 2012), le programme de découverte de soi (Powel *et al.*, 2008), le Rochester Social Problem Solving Program (Evans *et al.*, 2004), un programme

d'inversion des rôles (*Ibid.*) et la planification de la généralisation des apprentissages sociaux (Herring et Northup, 1997).

Puisque la moitié des pratiques recensées nécessite une formation, notre étude, comme plusieurs autres, met en évidence l'importance de la formation continue des enseignants pour favoriser la réussite de l'intégration (Bergeron et St-Vincent, 2011; Rousseau et Prud'homme, 2010) et l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages (Sawka *et al.*, 2002). Notre constat s'inscrit dans le même sens que celui de Gaudreault *et al.* (2008), soit qu'investir dans la formation continue permet aux enseignants d'avoir accès à une panoplie de pratiques efficaces qu'ils peuvent implanter de façon autonome pour intervenir auprès des EDTC. En effet, il est maintenant admis que des enseignants mieux formés créent de meilleurs climats de classe et répondent mieux à l'ensemble des besoins de leurs élèves (Lewis, 2001 dans Gaudreau, 2011; Sawka *et al.*, 2002).

Nos résultats démontrent que peu de pratiques efficaces peuvent être utilisées par un enseignant seul, ce qui peut expliquer que lorsqu'aucune formation et ressource externe n'est disponible pour soutenir l'enseignant qui intègre un EDTC, il arrive vite à bout de ressources (Bergeron et St-Vincent, 2011). Quand les enseignants arrivent à court de moyens, ils risquent d'utiliser des pratiques coercitives comme le rejet ou la punition et d'aggraver la situation (Hasting, 2005 dans Gaudreau 2011), car ces méthodes peuvent nuire au développement personnel et social des EDTC (Mayer, 1995 dans Gaudreau, 2011) tout en augmentant les risques d'échec scolaire, de décrochage et de criminalité chez ces élèves (Gaudreau, 2011). En fait, les jeunes présentant des comportements antisociaux ont une incapacité à apprendre à la suite d'une punition et ils ont une propension pour le comportement de recherche de récompense même lors de la forte possibilité de punition (Byrd *et al.*, 2014). De plus, certaines méthodes coercitives comme la punition sont déclarées efficaces par plusieurs chercheurs (Evans *et al.*, 2004; Vegas *et al.*, 2007) alors que les effets néfastes de cette stratégie sont pourtant bien documentés (Gaudreau, 2011). Encore aujourd'hui, la pratique de la punition est très répandue probablement parce que les

résultats de recherche notamment ceux qui discréditent cette intervention ne se rendent pas toujours aux enseignants. La formation continue semble d'autant plus incontournable qu'elle permet d'accéder aux résultats de recherche et d'actualiser les pratiques des enseignants pour qu'elles se fondent sur la recherche plutôt que sur leurs expériences personnelles ou celles de leurs collègues (Murik *et al.*, 2005). Former un enseignant à une seule pratique efficace lui permet de l'utiliser auprès de plusieurs EDTC, peut éviter le recours à des pratiques plus coûteuses pour le système ou néfastes pour l'élève et même influencer la réussite de l'intégration de plusieurs élèves (Rousseau et Prud'homme, 2011).

Nos résultats démontent aussi que l'aide ponctuelle d'autres intervenants comme des techniciens en éducation spécialisée ou des professionnels permet d'envisager une gamme plus étendue d'interventions que lorsque l'enseignant seul est disponible. Ainsi, il nous faut souligner qu'un peu d'aides dans la classe peut améliorer considérablement le comportement d'un EDTC intégré et ultimement éviter le retrait de l'élève de sa classe. En effet, lors de la présence de problèmes comportementaux sévères, le recours à des pratiques plus exigeantes et plus ciblées est inévitable pour permettre à l'élève intégré d'être fonctionnel (Gaudreau, 2011). Les résultats de la présente recension indiquent, en cohérence avec la littérature, que plus une intervention cible les besoins et particularités spécifiques d'un élève à la suite d'une analyse de sa problématique, plus son efficacité augmente (Stichter *et al.*, 2004). Cependant, analyser la problématique d'un élève nécessite souvent le recours à un intervenant externe à la classe (Ellis et Magee, 1999; Hansley *et al.*, 2003; Stichter *et al.*, 2004). Les ressources étant limitées, il convient de mettre en place des interventions qui atteignent les objectifs établis tout en étant le moins coûteuses possible. Dans les pratiques efficaces et prometteuses recensées, le recours à un autre intervenant est temporaire et lorsque l'intervention intensive est terminée, l'enseignant régulier est en mesure de gérer les interventions seul dans sa classe. De cette façon, il est possible de limiter les ressources nécessaires, ce qui rend possible l'utilisation des pratiques en milieu scolaire. Ainsi, cinq des pratiques efficaces et prometteuses recensées nécessitent l'intervention d'un autre intervenant à court terme: les interventions basées sur la fonction du comportement (Nahgahgwon *et al.*, 2010), un protocole d'interventions combinées

(DuPaul *et al.*, 1997), l'enseignement d'une technique d'auto-instruction (Evans *et al.*, 2004), une thérapie cognitivocomportementale (Liber *et al.*, 2013) et le support positif universel et systématique (Algozzine et Algozzine, 2007) .

Nos constats quant au rôle de la direction d'école s'inscrivent dans le même sens que ceux de Rousseau (2010) lorsqu'elle rappelle que pour Zigler et Muenchow (1980) sans le soutien de la direction d'école par de nouvelles pratiques administratives qui permettent de rendre financièrement possible ce qui est souhaitable, l'inclusion peut être vouée à l'échec. Puisque la grande majorité des pratiques recensées nécessitent des ressources additionnelles pour pouvoir être utilisées, nos résultats appuient ceux de Rousseau et Prud'homme (2010) lorsqu'ils affirment que la direction a un grand rôle à jouer dans la réussite de l'intégration (Giangreco et Doyle, 1999; McLeskey et Waldron, 2000) par rapport à ses décisions (Farrell *et al.*, 2007a, 2007b) et son attitude (Guzman, 1997 dans Rousseau, 2010; Salisbury, 2006) notamment concernant la disponibilité des ressources et la volonté de l'administration de prioriser le soutien aux enseignants d'EDTC. En effet, c'est à la direction que reviennent le rôle et le pouvoir d'attribuer les ressources en fonction des besoins. Dès lors une volonté administrative est nécessaire, car les directions doivent croire en la formation continue pour améliorer les pratiques enseignantes reliées à l'intégration et faire de l'intégration d'EDTC une priorité. La direction d'école est l'intervenant qui a le pouvoir de permettre l'utilisation des pratiques efficaces qui nécessitent l'intervention de l'équipe-école ou une formation et ainsi celui de réunir les conditions nécessaires à la réussite de l'intégration (Giangreco et Doyle, 1999; McLeskey et Waldron, 2000). Comme le soulignent Rousseau et Prud'homme (2010), le leadership et la proactivité de la direction en ce qui concerne la réussite de l'intégration peuvent réellement faire une différence.

Notre étude confirme celle d'autres auteurs (Evans *et al.*, 2004; Reid, 2006) qui constatent que trop peu de recherches de qualité ont été réalisées sur la nature des gestes à poser pour favoriser la réussite de l'intégration des EDTC et que les pratiques efficaces à utiliser dans ce contexte restent à déterminer (Evans *et al.*, 2004). Cependant, notre recherche se démarque puisqu'elle a permis de déterminer des pratiques prometteuses qui

pourraient être la prochaine génération de pratiques efficaces. Cette particularité de notre recherche permet donc de cibler un maximum de pratiques enseignantes qui ont à différents degrés une validation scientifique. Les pratiques classées comme prometteuses devraient guider les prochaines études et être investiguées en priorité puisque leurs résultats préliminaires sont encourageants. Même si certaines pratiques sont qualifiées d'efficaces, jusqu'à maintenant il est impossible de déterminer lesquelles sont les plus bénéfiques, les contextes où leur efficacité est optimale et les types d'élèves ou de difficultés qui peuvent être ciblés (*Ibid.*). Des recherches futures à ce sujet sont nécessaires.

## 1. LES LIMITES DE L'ESSAI

Même si plusieurs précautions sont prises pour éliminer les risques de biais, certaines limites restent présentes malgré tout. Puisque les limites peuvent avoir influencé les résultats, il est nécessaire de les exposer pour faire preuve de transparence. Dans cette partie, les limites décelées sont donc présentées et expliquées.

Tout d'abord, il faut souligner que la version utilisée du CLASS, soit le K-3, correspond aux élèves de 5 à 9 ans alors que l'étendue de l'âge des élèves au primaire est de 6 à 12 ans. Ainsi la population cible du modèle et des études retenues ne sont pas exactement les mêmes. Puisque les différences entre les versions K-3 (5 à 9 ans) et K-12 (9 à 12 ans) de l'outil concernent principalement la classification des dimensions qui apparaissent parfois dans un domaine différent, nous avons choisi de ne présenter que le premier. En effet, les comportements observables sont pour ainsi dire les mêmes dans les deux versions et ceux-ci sont les seuls utilisés pour classer les pratiques recensées dans la présente étude. La variation de la classification des dimensions n'a donc aucun impact sur les comportements qui influencent le climat de classe, mais seulement sur la notation des dimensions lors d'une évaluation formelle du climat de classe en situation réelle.

Également, il est important de rapporter la très grande quantité d'appellations différentes pour désigner les élèves ayant des problèmes ou des troubles comportementaux



à travers les différentes juridictions et l'inadéquation du groupe ciblé à travers le monde. En effet, au Québec le groupe des EDTC n'inclut pas les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme ni les élèves ayant un trouble émotionnel ou anxieux alors que dans le milieu anglophone le groupe des EBD inclut ces trois catégories d'élèves. Ainsi, même si le groupe EBD est celui qui ressemble le plus à notre groupe EDTC, la différence entre les populations cibles peut fausser les résultats puisque ces derniers peuvent être probants pour des élèves absents de notre contexte de recherche.

Concernant la recension précisément, il faut noter que plusieurs des documents sélectionnés sont indisponibles. En effet, 19 des 49 documents recensés ne sont pas disponibles; il s'agit d'un taux de près de 40%, ce qui semble considérable. La disponibilité des études est donc une limite importante, d'autant plus que plusieurs études sont classées prometteuses par manque d'études ayant des données probantes. Ainsi, en ayant accès à toutes les études sélectionnées, il est possible que des pratiques différentes soient découvertes ou que la classification de certaines pratiques change. Également, certaines études auraient pu apporter des précisions ou des nuances quant à l'application de pratiques classées efficaces ou prometteuses.

Aussi, puisque la recherche est réalisée par une seule personne, il n'y a aucun accord interjuge. Même si les critères d'inclusion sont précis et qu'ils sont appliqués à deux reprises pour éviter les biais, leur application par une autre personne peut mener à des résultats sensiblement différents. Également, il faut préciser que la compréhension de la langue anglaise est parfois un obstacle à la compréhension de certains rapports de recherche dont le style de rédaction est moins facile à comprendre. Il est aussi possible que l'interprétation de certains tests ou certaines données plus poussées soit biaisée par une lacune dans la compréhension de la langue anglaise et l'absence d'accord interjuge.

De la même façon, la méconnaissance et l'incompréhension de la nature de certains tests statistiques poussés ou de certains outils de mesure utilisés rend impossible la critique du choix des tests statistiques et des outils de mesures. En effet, une méconnaissance de

l'éventail des tests statistiques et des outils de mesure disponibles ainsi que du contexte pertinent à leur utilisation empêche de critiquer le choix des tests et des outils utilisés par les auteurs. Comme les conclusions des auteurs sont basées sur les résultats des tests, l'emploi inadéquat de tests peut fausser les résultats, ce qui a pu passer inaperçu lors de l'analyse des résultats. Par conséquent, les conclusions des auteurs quant à l'efficacité d'une pratique enseignante ne sont que partiellement critiquées. Les outils de mesure sont traités comme pertinents et fiables alors que les résultats sont considérés comme découlant directement des tests statistiques et étant valides. Cependant, lorsqu'il semble manquer de cohérence entre les résultats obtenus et les conclusions des auteurs comme lorsque les conclusions sont peu appuyées par les résultats ou qu'une conclusion semble forcée, une critique est formulée. Également, lorsque la sélection des participants ou la méthodologie, notamment le déroulement de l'étude, ne sont pas assez précises et qu'elles ne permettent pas d'avoir une idée claire du déroulement de l'étude, une critique est formulée.

## CONCLUSION

Le choix du sujet de recherche découle d'un besoin professionnel et d'intérêts personnels, mais aussi de l'observation d'une succession de débats, d'analyses et d'opinions sur le sujet de l'intégration d'EDTC en classe ordinaire au sein du corps enseignant, des médias et du Ministère de l'Éducation. Or, autant dans la littérature professionnelle, dans les écrits ministériels que dans les débats, très peu de distinction entre les faits et les opinions est établie quant aux pratiques à préconiser. Le constat est le suivant, il est impossible de savoir ce qui relève de la science, de l'expérience personnelle ou simplement de l'opinion. Avec la politique gouvernementale qui préconise l'intégration des élèves à besoins particuliers, le phénomène de l'intégration scolaire d'EDTC s'accélère. Pour ne pas nuire à l'intégration et à l'apprentissage des autres élèves par une détérioration du climat de classe, il est indispensable d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent favoriser un climat de classe propice aux apprentissages en contexte d'intégration. Dans cette optique, il est nécessaire pour les enseignants d'avoir accès à des informations probantes, justes et authentiques pour être en mesure de faire un choix éclairé sur leurs pratiques. Ainsi, le présent essai s'intéresse à déterminer les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent ou qui sont susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire.

Malheureusement, la première partie de l'objectif général de recherche n'est pas atteinte. En fait, il s'avère impossible de déterminer les pratiques enseignantes efficaces qui favorisent un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire puisqu'aucune étude n'est recensée à ce sujet suite à la méthodologie de recension. Cependant, la deuxième partie de l'objectif général de recherche est atteint. Ainsi, plusieurs pratiques enseignantes efficaces susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage en contexte d'intégration d'EDTC en classe ordinaire au primaire sont recensées. Pour y arriver, les pratiques enseignantes efficaces et prometteuses pour favoriser l'intégration d'EDTC en classe ordinaire sont d'abord déterminées, puis elles sont croisées avec les comportements de l'outil CLASS de

Pianta *et al.* (2008b) qui favorise l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages. Lorsque la même pratique est démontrée efficace ou prometteuse à la fois pour favoriser l'intégration des EDTC et pour l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages, elle devient une pratique susceptible de favoriser un climat de classe harmonieux en contexte d'intégration scolaire d'EDTC. De cette façon, notre objectif de recherche est partiellement atteint puisque seulement les pratiques susceptibles de favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage dans notre contexte ont été déterminées.

Nos résultats indiquent qu'actuellement, les enseignants peuvent favoriser un climat de classe propice aux apprentissages en contexte d'intégration d'EDTC, mais que leur action est limitée à cause du petit nombre de pratiques efficaces qu'ils peuvent employer seuls, soit cinq. Également, un nombre significatif de pratiques enseignantes efficaces recensées, soit dix, nécessitent une formation préalable à leur utilisation, mais peuvent être employées par l'enseignant de façon autonome suite à cette formation. Enfin, cinq autres pratiques enseignantes efficaces nécessitent temporairement des ressources humaines supplémentaires pour pouvoir être mises en place. Les résultats de la présente étude confirment que les pratiques efficaces à mettre en place pour favoriser le climat de classe dans notre contexte sont très peu connues et demandent souvent des ressources additionnelles alors qu'elles sont peu disponibles en contexte scolaire.

Certains constats découlent de nos résultats. En effet, il faut se rendre à l'évidence que plusieurs acteurs du milieu scolaire doivent se concerter pour rendre possible l'utilisation de plusieurs pratiques enseignantes efficaces. Tout d'abord, la participation des enseignants à la formation continue peut augmenter leur répertoire de pratiques efficaces et ainsi leur donner les moyens d'avoir un impact plus grand et positif en répondant mieux aux besoins de leurs élèves. Pour sa part, la direction d'école a un grand pouvoir par rapport à l'utilisation d'un éventail de pratiques efficaces qui nécessitent des ressources humaines et financières supplémentaires. La disponibilité de ces ressources dépend des choix de la direction quant aux besoins à prioriser dans l'école et reflète l'importance accordée à

l'intégration dans l'école. Quant à la commission scolaire, elle est responsable de rendre disponibles les formations nécessaires pour l'utilisation des pratiques efficaces, d'instaurer une offre de formation continue en fonction des besoins des enseignants plutôt qu'en fonction des besoins administratifs et d'offrir un soutien financier aux directions d'école qui le réclament. Les chercheurs ont aussi une part de responsabilité puisque le nombre limité de pratiques démontrées efficaces découle du manque d'études de qualité sur les pratiques à employer en situation d'intégration d'EDTC, particulièrement sur les pratiques qui favorisent un climat de classe propice aux apprentissages dans ce contexte. Ainsi, il nous faut conclure que chaque palier a sa responsabilité quant à la réussite de l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages en contexte d'intégration des EDTC. De cette façon, la coopération des différents acteurs semble être la seule avenue qui permettrait de faire avancer l'intégration des EDTC en classe ordinaire au primaire.

Concrètement, ce qui ressort de cette recherche est, d'une part, une liste de pratiques enseignantes efficaces à utiliser pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages lors de l'intégration d'EDTC au primaire et d'autre part, l'importance de l'accessibilité à la formation, de la présence des professionnels et de l'implication de l'équipe-école pour favoriser l'utilisation de ces pratiques. De cette façon, il nous faut conclure que les pratiques qu'un enseignant seul peut utiliser sans aide extérieure ou formations additionnelles sont limitées, sans être inexistantes et qu'un peu d'aides dans une classe permet d'améliorer grandement l'intégration des EDTC en favorisant un climat de classe propice aux apprentissages pour tous les élèves.

En terminant cet essai, il est important de réitérer l'importance de promouvoir et d'accélérer la recherche sur les pratiques efficaces en contexte d'intégration d'EDTC au primaire, notamment pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages. En effet, le flagrant manque d'études de qualité a réduit considérablement le nombre de pratiques qualifiées d'efficaces alors que plusieurs pratiques ont des résultats préliminaires très encourageants. Également, nous ne pouvons passer sous silence la grande quantité d'études inaccessibles dans les banques de données. En effet, pour obtenir plusieurs

documents, une commande est nécessaire et des coûts y sont rattachés chaque fois. Ainsi, il semble essentiel que la recherche s'accroisse sur le sujet, mais aussi que les études soient mises à la disposition des enseignants et chercheurs, spécialement dans le cadre d'un projet d'essai. L'accessibilité aux résultats et aux rapports de recherche est donc primordiale pour permettre l'avancement de la recherche.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achilles, G., McLaughlin, M. et Croninger, R. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS national dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 15(1), 33-45.
- Algozzine, K. et Algozzine, B. (2007). Classroom instructional ecology and school-wide positive behavior support. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 29-47.
- Allday, R.A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A. et Russel, C.S. (2012). Training general educator to increase behavior-specific praise: effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37(2), 87-98.
- Alper, S. et Ryndak, D.L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92(jan.), 373-387.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-201.
- Barry, L.M., Messer, J.J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 238-248.
- Begeny, J.C. et Martens, B.K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- ennacer, . (2000). ow the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189.
- ennacer, . (2005). Le climat social de la classe : élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 65-95.

- Bernard, B. (2000). How to be a turnaround teacher/mentor. In N. Henderson, B. Bernard et N. Sharp-Light (dir.), *Mentoring for resiliency setting up programs for moving youth from stressed to success* (p. 7-51). Berkeley, CA: University of California Press.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Boutin, G et Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale: panacée ou pomme de discorde? *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 8, 34-43.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte- Temps » dans la recherche en psychologie du développement: Principes, applications et implications. In R. Tessier et G.M. Tarabulsky (dir), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 8-59). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. et Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.
- Brown, W. (1982). Classroom climate: possible effects of special needs on the mainstream. *Journal of Special Educators*, 19(1), 20-27.
- Brunet, J.-P. et Doré, R (1993). *Les indicateurs de réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés*. Site téléaccessible à l'adresse: <[http://adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes\\_indic.pdf](http://adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_indic.pdf)>
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental science*, 112(3), 140-153.
- Busacca, M.L., Anderson, A. et Moore, D.W. (2015). Self-management for primary school students demonstrating problem behavior in regular classrooms: evidence review of single-case design research. *Journal of Behavioral Education*, 23, 373-401.
- Byrd, A.L., Loeber, R. et Pardini, D.A. (2014). Antisocial behavior, psychopathic features and abnormalities in reward and punishment processing in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 125-156.



- Cadima, J., Leal, T. et Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*, 457-482.
- Calderwood, P. (2000). *Learning community. Finding common ground in difference*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. et Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education, 32*(2), 116-130.
- Clough, P., et Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Cole, D.A., et Meyer, L.H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education, 25*, 340-351.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe: comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté, 3*, 25-46.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégré en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education, 28*(1 et 2), 1-23.
- Downer, J.T., Rimm-Kaufman, S.E. et Pianta, C.P. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review, 36*(3), 413-432.
- Dumas, J.E., Prinz, R.J., Smith, E.P. et Laughlin, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*, 37-53.
- Dunlap, G. (1993). Functional analysis of classroom variables for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 18*, 275-291.
- DuPaul, G.J., McGoey, K.E., Yugar, J.M. (1997). Mainstreaming students with behavior disorders: The use of classroom peers as facilitators of generalization. *School Psychology Review, 26*(4), 634-650.

- Ellis, J. et Magee, S.K. (1999). Determination of environmental correlates of disruptive classroom behavior: integration of functional analysis into public school assessment process. *Education and Treatment of Children*, 22(3), 291-316.
- Evans, J., Harden, A. et Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioral difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 2-16.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. et Gallannauhg, F. (2007a). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Reserch in Special Educational Needs*, 7(3), 172-178.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. et Gallannauhg, F. (2007b). Inclusion and achievement in mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Fenstermacher, K., Olympia, D. et Sheridan, S.M. (2006). Effectiveness of a computer-facilitated, interactive social skills training program for boys with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 197-224.
- Filiault, M. et Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. Document téléaccessible à <[https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf](https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf)>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreault, L., Legault, E., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et al. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Giangreco, M.F. et Doyle, M.B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. In S.E. Wade (dir.), *Inclusive education. A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (51-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gouvernement du Québec (2017). *Statistiques de l'Éducation édition 2015. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- Gouvernement du Québec (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant de difficultés de comportement*. Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement du Québec (2010). *Document d'appui à la réflexion; Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée COPEX 1974-1976*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L. et Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B.B. et Young, K.R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of *Strong Start Pre-K*. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 151-159.
- Guzman, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools: A study of principal behaviours. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 439-450.
- Hamre, B.K., Goffin, S.G. et Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom assessment scoring system (CLASS) implementation guide. Measuring and improving classroom interactions in early childhood settings*. Charlottesville, VA: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.

- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M. *et al.* (2013). Teaching through interactions testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hansley, G.P., Iwata, B.A. et McCord, B.E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185.
- Hastings, R.P. et Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- Heath, N., Petrakos, H., Finn, C., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D. et Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: A model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Helfin, L.J. et Bullock, L.M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-112.
- Hepler, J.B. (1998). Social integration of children with emotional disabilities and nonhandicapped peers in a school setting. *Early Child Development and Care*, 147, 99-115.
- Herring, M. et Northup, J. (1997). The generalization of social skills for a child with behavior disorders in the school setting. *Child and Family Behavior Therapy*, 20(3), 51-66.
- Holub, T.M., Lamb, P. et Bang, M.Y. (2001). Empowering all students through self-determination. In C. M. Jorgensen (dir.), *Restructuring high schools for all students. Taking inclusion to the next level* (p. 183-208). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Huber, K.D., Rosenfeld, J.G. et Fiorello, C.A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. et Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Hymel, S., Wagner, E. et Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer rejection in childhood* (p. 156-188). New-York, NY: Cambridge University Press.

- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 7(2), 24.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Jorgensen, C.M., Fisher, D., Sax C. et Skoglund K.L. (2001). Innovative scheduling, new roles for teachers, and heterogeneous grouping: The organizational factors related to student success in inclusive, restructuring schools. In C.M. Jorgensen (dir.), *Restructuring high schools for all students. Taking inclusion to the next level* (p. 49-70). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Jorgensen, C., Schuh, M. et Nisbet, J. (2006). *The inclusion facilitator's guide*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publisher.
- Jull, S.K. (2006). Auto-Graph: Considering the utility of student behaviour self-monitoring for inclusive schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 17-30.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. et Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream school on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., et Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity on student outcomes*. London: University of London, Institute of Education, Social Science Research Unit, EPPI-Centre.
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.
- Kauffman, J.M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (5<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Maxwell Macmillan International (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Kauffman, J.M. et Landrum, T.J. (2009) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Klingner, J.K., Vaughn, S., Schumm, J.S. et Cohen, P. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.

- Lacroix, M-È. et Potvin, P. (s.d.). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/troubles-du-comportement/>>.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C. et Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Law, J., Plunkett, C.C. et Stringer H. (2012). Communication intervention and their impact on behaviour in the young child: A systematic review. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 7-23.
- Leatherman, J.M. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Legendre, M.F. (2005). Lev Vygotsky et le constructivisme en éducation. In C. Gauthier et M. Tardif, *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (351-373). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal: Les Éditions Guérin.
- Leonard, R. avec la collaboration de Duclos, G. (2013). *Une école pour tous : l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Éditions du CHU Sainte-Justine (collection intervenir).
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/synthese\\_decrochage\\_alessard\\_2013.pdf](http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/synthese_decrochage_alessard_2013.pdf)>.
- Liber, J.M., De Boo, G.M., Huizenga, H. et Prins, P.J.M. (2013). School-based intervention for childhood disruptive behavior in disadvantaged settings: A randomized controlled trial with and without active teacher support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(6), 975-987.
- Logan, K.R., Bakeman, R. et Keefe, E.B. (1997). Effects of instructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 63, 481-497.
- Lunt, I. et Norwich, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. In P. Hick, R. Kershner et P.T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusive Education* (p. 96-107). New York, NY: Routledge.

- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même* (Trad. par L. Nicolaieff) (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions Eyrolles (1<sup>re</sup> éd. 1956).
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Mantzicopoulos, P., Sturgeon, A., Goodwin, L. et Mayer, G.R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 28, 467-478.
- McLeskey, J. et Waldron, N.L. (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moos, R.H. (1994). *The social climate scales: A User's guide* (2<sup>e</sup> éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist' Press (1<sup>re</sup> éd. 1987).
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moos, R.H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York, NY: John Wiley.
- Muijs, D. et Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289-314.
- Murik, J., Shaddock, A., Spinks, A., Zilber, D. et Curry, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, 29(1), 21-39.
- Nahgahgwon, K.N., Umbreit, J., Liaupsin, C.J. et Turton, A.M. (2010). Function-based planning for young children at risk for emotional and behavioral disorder. *Education and Treatment of Children*, 33(4), 537-559.
- Patterson, G.R., Kupersmidt, J.B. et Vaden, N.A. (1992). *A Social Learning Approach: Antisocial Boys* (vol. 4). Eugene, OR: Castalia.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pianta, R.C. (2003). *Experiences in p-3 classrooms: The implication of observational research for designing early education*. New York, NY: Foundation for child Development.

- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. et Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processus: standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Mintz, S. (2011). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary Manuel*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. et Hamre, B.K. (2008a). *Classroom assessment scoring system: Manual pre-k version*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., et Hamre, B.K. (2008b). *Classroom assessment scoring system: Manual k-3 version*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., et Hamre, B.K. (2006). *Classroom assessment scoring system: Manual k-3 version*. Charlottesville, VA: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J. et Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.
- Pierce, C.D., Reid, R. et Epstein, M.H. (2004). Teacher-mediated interventions for children with EBD and their academic outcomes. *Remedial and Special Education*, 25(3), 175-188.
- Powel, L., Gilchrist, M. et Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 403-412.
- Ramel, S. et Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire* (p. 47-75). Lausanne: CDHEP.
- Reder, F., Stephan, E. et Clément, C. (2007). L'économie de jetons en contexte scolaire: risque d'un effet délétère sur la motivation? *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 17(4), 165-169.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.



- Reid, C. (2006). *L'influence des actions de l'enseignant du primaire sur l'intégration sociale des élèves qui ont des troubles de comportement dans un contexte d'intégration scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Renwick, F. (2005). The 'A Quiet Place' programme: Short-term support for pupils with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools. *Educational and Child Psychology*, 22(3), 78-88.
- Renwick, F. et Spalding, B. (2002). 'A Quiet Place' project: An evaluation of early therapeutic intervention within mainstream schools. *British Journal of Education*, 29(3), 144-149.
- Romano, K. et Chambliss, C. (2000). *K-12 teachers' and administrators' attitudes toward inclusive educational practice*. Rapport ED 443 215. Collegeville, PA: Ursinus College. (ERIC 1-28).
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. et Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. et Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 2004).
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 9, 97-117.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 1-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ruijs, N., Van Der Veen, I. et Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Ruijs, N., Van Der Veen, I. et Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc. (1<sup>re</sup> éd. 2002).

- Saint-Laurent, L., Fournier, A.L., et Lessard, J.C. (1993). Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 28(4), 333-348.
- Salisbury, C.L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82.
- Sawka, K.D., Mccurdy, B.L. et Mannella, M.C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behaviour disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 223-232.
- Schneider, N. et Goldstein, H. (2009). Social stories improve the on-task behavior of children with language impairment. *Journal of Early Intervention*, 31(3), 250-264.
- Schroth, G., Moorman, M.A. et Fullwood, H. (1997). *Effects of training on teacher's stages of concern regarding inclusion*. Rapport ED406091. Stillwater, OK: American Council on Rural Special Education. (ERIC 67-74).
- Scott, T.M., Hirn, R.G. et Alter P.J. (2014). Teacher instruction as a predictor for student engagement and disruptive behaviors. *Preventing School Failure*, 58(4), 193-200.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Skerbetz, M.D. et Kostewicz, D.E. (2015). Consequence choice and students with emotional and behavioral disabilities: Effects on academic engagement. *Exceptionality*, 23(1), 14-33.
- Skerbetz, M.D. et Kostewicz, D.E. (2013). Academic choice for included students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 57(4), 212-222.
- Skiba, R.J., et Peterson, R.L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-346.
- Stichter, J.P., Sasso, G.M. et Jolivette, K. (2004). Structural analysis and intervention in a school setting: Effects on problem behavior for a student with an emotional/behavioral disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(3), 166-177.
- Stott, D. (1975). *Taxonomy of behaviour disturbance*. London: University of London.
- Stringer, P. (2009). Dynamic assessment for inclusive learning. In P. Hick, R. Kershner et P.T. Farrell (dir.), *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (p. 127-138). Londres: Routledge Falmer.

- Sucuoglu, N.B., Akalin, S. et Sazak-Pinar, E. (2014). Instructional variables of inclusive elementary classrooms in Turkey. *International Journal of Special Education*, 29(3), 40-57.
- Sucuoglu, N.B., Akalin, S. et Sazak-Pinar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classroom in Turkey. *The Journal of International Association Of Special Education*, 11(1), 64-74.
- Sucuoglu, N.B., Akalin, S. et Sazak-Pinar, E. (2008). *Kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi ve öğretmen davranışlarının incelenmesi [Instructional variables of the mainstreamed classrooms and classroom management of the teachers]*. Ankara: The Scientific and Technological Research Council Report.
- Sucuoglu, B., Unsal, P. et Ozokcu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi ecerilerinin İncelenmesi. [Examining the proactive classroom management of the regular classroom teachers]. *Özel Eğitim Dergisi*. 5(2) 51-64.
- Trépanier, M. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trickett, E.J. et Moos, R.H. (1974). *Manual classroom environment scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Toupin, J., Dubuc, C. et Audette, S. (1997). Étude des résultats des élèves ayant un diagnostic de troubles du comportement à la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke entre les années 1992 et 1997. Sherbrooke: CSCS.
- Valeo, A. (2008). Inclusion education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Vegas, K.C., Jenson, W.R. et Kircher, J.C. (2007). A single-subject meta-analysis of the effectiveness of time-out in reducing disruptive classroom behavior. *Behavioral Disorders*, 32(2), 109-121.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (7-28). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (125-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Visser, M., Kunnen, S. et Van Geert, P. (2010). The impact of context on the development of aggressive behavior in special elementary school children. *International Mind, Brain, and Education Society*, 4(1), 34-43.

- Visser, J. et Stokes, S. (2003). Is education ready for the inclusion of pupils with emotional and behavioural difficulties: A rights perspective? *Educational Review*, 55(1), 65-75.
- Vygotski, L. (2014) *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. par F. et L. Sève). Paris: La Dispute (1<sup>re</sup> édition 1931).

**ANNEXE A**

**TABLEAU SYNTHÈSE DES INFORMATIONS IMPORTANTES DES ÉTUDES  
RECENSÉES**

Tableau synthèse

## Caractéristiques de l'étude

|          |  |   |                       | Élèves intégrés                             |                              |   |           | Pratique évaluée concerne |   |                            | Pratique évaluée par |        |                     |                  | Statut de la pratique |  |  |
|----------|--|---|-----------------------|---|------------------------------|---|-----------|---------------------------|---|----------------------------|----------------------|--------|---------------------|------------------|-----------------------|--|--|
| N° fiche | Référence  | N   | âge ou année scolaire | N   | difficultés comportementales |   |           | Soutien émotionnel        | Organisation de la classe               | Soutien pédagogique        | Enseignant           | élèves | résultats scolaires | test standardisé | étude rejetée         | étude prometteuse  | étude efficace                             |
|          |  |   |                       |   | diagnostiquées               | perçues par le milieu scolaire (à risque) | inconnues |                           |   |                            |                      |        |                     |                  |                       |  |  |
| 1        | Algozzine, K. et Algozzine, B. (2007)  | 12 enseignants répartis dans 2 écoles primaires | primaire              | 16% des élèves sont SEN, plusieurs sont EBD |                              |   | X         |                           | X School-Wide Positive Behavior Support |                            |                      |        |                     | X                |                       | X Ne peut être appliquée par un enseignant seul                |  |
| 2        | Allday, R.A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A. et Russel, C.S. (2012) | 4 enseignants et 7 élèves                       | primaire              | 7   | 3                            | 4   |           |                           |   | X Behavior-Specific Praise |                      |        |                     | X                |                       |  | X  |
| 3        | Busacca, M.L., Anderson, A. et Moore, D.W. (2015)  | 31 études retenues et 70 participants           | primaire              | 70  |                              |   | 70        |                           | X L'autocontrôle                        |                            |                      |        |                     | X                |                       | X pour les troubles de comportement, car données insuffisantes | X Pour TDAH et difficultés de comportement |

|   |  |  |                        |  |        |   |  |  |              |                                 |   |   |   |   |   |  |                                       |
|---|--|--|------------------------|--|--------|---|--|--|--------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|--|---------------------------------------|
| 4 | Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. et Grech, T. (2014) | 74 élèves et 10 enseignants                  | primaire               | 0-pas d'élèves ayant un problème comportemental spécifique |        |   |  | X Circle Time                                    |              |                                 | X | X |   |   | X données subjectives +impact sur les EDTC inconnu+ pas d'intégration |  |                                       |
| 5 | Evans, J., Harden, A. et Thomas, J. (2004)                           | 28 études rapportant plusieurs interventions | primaire               | recension sur les EBD                                      | X tous |   |  | X  | X            | X                               |   |   | X |   | X counselings, perte de récompense                                    | X auto-instructions, inversion des rôles, Rochester Social Problem Solving Program | X récompenses, les pupitres en rangée |
| 6 | Fenstermacher, K., Olympia, D. et Sheridan, S.M.(2006)               | 4 élèves TDAH                                | primaire               | 4 TDAH aucune mention d'intégration                        | 4      |   |  | X logiciel d'entraînement aux habiletés sociales |              |                                 |   | X |   | X | X aucune intégration, ne mesure pas le comportement                   |  |                                       |
| 7 | Jull, S.K. (2006)  | 2 classes (5/6 et 6) de 30 et 35 élèves      | 5/6 et 6               | 7 EBD+20 SEN   | 7      | 4 |  |  | X Auto-Graph |                                 | X | X |   |   |   | x études nécessaires pour valider l'effet sur le comportement                      |                                       |
| 8 | Pierce, C.D., Reid, R. et Epstein, M.H. (2004)                       | 30 études                                    | primaire et secondaire | 309 EBD pas toujours intégrés                              | 309    |   |  |  |              | X teacher mediated intervention |   |   | X |   | X peu de données sur l'intégration et sur le comportement             |  |                                       |

|    |   |                              |                          |   |   |     |  |                                     |                                      |                             |   |   |  |   |  |                             |   |
|----|---|------------------------------|--------------------------|---|---|-----|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|---|---|--|---|--|-----------------------------|---|
| 9  | Renwick, F. et Spalding, B. (2002)                | 54 participants + 54 témoins | inconnu présume primaire | 108   |   | 108 |  | X A Quiet Place                     |                                      |                             | X | X |  | X | X impossible à implanter                         |                             |   |
| 10 | Scott, T.M., Hirn, R.G. et Alter P.J. (2014)      | 1197 séances d'observations  | primaire et secondaire   | aucun rapporté, mais probable               |   |     |  |                                     | X Temps d'enseignement               |                             |   |   |  | X |  | X À valider auprès des EDTC |   |
| 11 | Skerbetz, M.D. et Kostewicz, D.E. (2013)          | 5 élèves afro-américains     | 13 ans                   | 5   | X | X   |  | x choix académiques                 |                                      |                             |   |   |  | X |  |                             | X lorsque les comportements perturbateurs ont comme fonction l'évitement de la tâche. |
| 12 | Skerbetz, M.D. et Kostewicz, D.E. (2015)          | 4 élèves                     | 5e année                 | 4 EBD                                       | 4 |     |  | x présence et choix de renforçateur |                                      |                             |   |   |  | X | X choix du renforçateur non-démontré             |                             | X Présence de renforçateurs augmente l'engagement                                     |
| 13 | Stichter, J.P., Sasso, G.M. et Jolivet, K. (2004) | 2 élèves                     | 7 ans EBD et 7.5 ans     | 1 EBD                                       | 1 |     |  |                                     | X Analyse structurelle (antécédents) |                             |   |   |  | X | X impossible à implanter+ échantillon trop petit |                             |   |
| 14 | Sucuoglu, N.B., Akalin, S. et Pinar, E.S. (2014)  | 44 classes                   | 1re à 5e année           | 44 (EBD, déficience, trouble apprentissage) | X |     |  |                                     |                                      | X variables écobehaviorales |   |   |  | X | X pas une pratique                               |                             |   |



|    |  |  |                 |  |   |   |  |                                       |  |  |  |  |  |   |  |  |   |
|----|--|--|-----------------|--|---|---|--|---------------------------------------|--|--|--|--|--|---|--|--|---|
| 15 | Sucuoglu, B., Akalin, S. et Sazak-Pinar, E. (2010) | 44 enseignants                         | 1ère à 5e année | 44 (déficiência, trouble langagier et d'apprentissage) |   | X |  |                                       | X Niveau de gestion de classe                  |  |  |  |  | X | X impossible de savoir spécifiquement la pratique qui influence les comportements, impossible d'isoler les EBD |  |   |
| 16 | Vegas, K.C., Jenson, W.R. et Kircher, J.C. (2007)  | 59 études                              | 4 à 16 ans      | 25   | X | X |  | X time-out                            |  |  |  |  |  | X | X autres types de time-out, car punition   | X de type <b>observation contingente</b> car peu de participants, à étudier en contexte d'intégration scolaire |   |
| 17 | Hansley, G.P., Iwata, B.A. et McCord, B.E. (2003)  | 277 études sur l'analyse fonctionnelle | recension       | inconnu  |   | X |  |                                       | x analyse fonctionnelle (meilleures pratiques) |  |  |  |  | X | X ne démontre pas l'efficacité, recense les meilleures pratiques.  |  |   |
| 18 | Barry, L.M., Messer, J.J. (2003)                   | 1 classe de 28 élèves dont 5 TDAH      | 6e année        | 5 TDAH médicamenteux                                   | 5 |   |  |                                       | X autocontrôle                                 |  |  |  |  | X |  |  | X |
| 19 | Byrd, A.L., Loeber, R. et Pardini, D.A. (2014)     | Recension, nb études inconnu           | 6 à 18 ans      | inconnu  |   |   |  | X insensibilité à la punition des ASB |  |  |  |  |  | X |  |  | X |

|    |   |   |                |         |   |                |   |  |  |   |   |   |  |   |  |  |  |
|----|---|---|----------------|---------|---|----------------|---|--|--|---|---|---|--|---|--|--|--|
| 20 | DuPaul, G.J., McGoeey, K.E., Yugar, J.M. (1997)                 | 2 élèves ayant des troubles émotionnels | 11 ans         | 2       | 2 |                |   |  | X<br>Protocole d'interventions combinées |   |   |   |  | X |  | X trop petit échantillon   |  |
| 21 | Ellis, J. et Magee, S.K. (1999)                                 | 3 élèves                                | 10,10 et 6 ans | 3       | 3 |                |   |  | x analyse fonctionnelle                  |   |   |   |  | X | trop de ressources + petit échantillon |  |  |
| 22 | Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B.B. et Young, K.R. (2012)   | 4 enseignantes et 84 élèves             | maternelle     | inconnu |   |                |   | X Strong start pre-k                             |  |   | X |   |  |   |  | X à vérifier auprès des EDTC   |  |
| 23 | Herring, M. et Northup, J. (1997)                               | 1 élève                                 | 8 ans          | 1 BD    | 1 |                |   | X généralisation des habiletés sociales apprises |  |   |   |   |  | X |  | X trop petit échantillon, étude de cas   |  |
| 24 | Law, J., Plunkett, C.C. et Stringer Helen (2012)                | 148 enfants dans 19 études              | 3 à 13 ans     | 148     |   |                | X |  |  | X enseignement d'habiletés communicationnelles                |   |   |  | X |  | X besoin de plus d'étude pour déterminer les meilleures interventions, inclut des autistes |  |
| 25 | Liber, J.M., De Boo, G.M., Huizenga, H. et Prins, P.J.M. (2013) | 173 élèves                              | 8 à 12 ans     | 173     |   | 173 (à risque) |   |  |  | X thérapie cognitivocomportementale=restructuration cognitive | X | X |  |   |  | X nécessite un autre intervenant pour les séances  |  |

|    |  |  |                         |                       |     |              |  |                          |   |  |   |   |  |   |  |   |  |
|----|--|--|-------------------------|-----------------------|-----|--------------|--|--------------------------|---|--|---|---|--|---|--|---|--|
| 26 | Nahgahgwon, K.N., Umbreit, J., Liaupsin, C.J., Turton, A.M. (2010) | 3 dyades enseignant-élève  | 5-6 ans                 | 3                     |     | 3 (à risque) |  |                          | X interventions basées sur l'évaluation fonctionnelle du comportement |  |   |   |  | X |  | x trop petit échantillon + besoin d'un autre intervenant. |  |
| 27 | Powel, L., Gilchrist, M. et Stapley, J. (2008)                     | 107 élèves   | 8-11 ans                | 107 SEN               | 107 |              |  | X Self-discovery program |   |  | X |   |  |   |  | X données subjectives, perceptions                        |  |
| 28 | Reder, F., Stephan, E. et Clément, C. (2007)                       | 22 élèves  | maternelle              | inconnu               |     |              |  |                          | X Économie de jetons  |  |   |   |  | X | X pas EBD, pas en classe, pas d'intégration  |   |  |
| 29 | Renwick, F. (2005)   | 54 participants et 54 témoins au départ; 32 participants et 29 témoins après 6 mois; de 29 participants et 25 témoins après un an. | inconnu                 | tous                  |     | tous         |  | X A Quiet Place          |   |  | X | X |  | X | X Rapporte les données à long terme de l'étude de la fiche 9, impossible à implanter |   |  |
| 30 | Schneider, N. et Goldstein, H. (2009)                              | 3 élèves   | 1re à 3e année primaire | 3 troubles langagiers |     | 3            |  |                          | X Social Story  |  |   |   |  | x |  | X Vérifier avec EDTC, trop petit échantillon              |  |